

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE REGINA STASIAK

**AVALIAÇÃO SOBRE OS IMPACTOS DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS*
TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA

2016

GISELE REGINA STASIAK

**AVALIAÇÃO SOBRE OS IMPACTOS DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS*
TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Lídia Natalia Dobrianskyj Weber

CURITIBA

2016

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Stasiak, Gisele Regina
Avaliação sobre os Impactos do Programa *Incredible Years Teacher Classroom Management* às Professoras da Educação Infantil. / Gisele Regina Stasiak. – Curitiba, 2016.
272 f.

Orientadora: Profª Dra. Lídia Natalia Dobrianskyj Weber.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação Infantil. 2. Educação – Habilidades Sociais. 3. Educação – Problemas de Comportamento. I. Título.

CDD 372



PARECER

Defesa de Tese de Gisele Regina Stasiak para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, Prof.^a Dr.^a Larissa Zeggio Perez Figueredo, Prof.^a Dr.^a Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz, Prof.^a Dr.^a Suzane Schmidlin Lohr, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "AVALIAÇÃO SOBRE OS IMPACTOS DO PROGRAMA INCREDIBLE YEARS TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Lidia Natalia Dobrianskyj Weber		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Larissa Zeggio Perez Figueredo		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Araci Asinelli da Luz		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Suzane Schmidlin Lohr		APROVADA

Curitiba, 5 de dezembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

A todas as pessoas e profissionais que escolhem e acreditam que o melhor de cada indivíduo é despertado por meio da amorosidade, empatia e alegria.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná por ter sido a instituição que propiciou meu desenvolvimento acadêmico da graduação até o momento pelas áreas da Psicologia e Educação.

Em especial à minha querida orientadora, Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, que, desde a graduação, demonstra confiança em meus objetivos e dedica tanto do seu tempo ao meu desenvolvimento.

Com muito carinho, ofereço meus agradecimentos às professoras Dra. Araci Asinelli da Luz, Dra. Larissa Zeggio Perez Figueredo e Dra. Suzane Schmidlin Lohr, que fizeram parte da minha banca de defesa e que respingaram em mim conhecimentos científicos e atitudes de generosidade e ternura ao aceitarem e me ajudarem nessa empreitada.

Meus sentimentos de admiração à professora Dra. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, que acreditou e respaldou todo meu treinamento sanduíche em Portugal, aproximando-me afetivamente da professora Dra. Vera Vale, da equipe “Anos Incríveis” e dos jardins de infância da cidade de Coimbra. Só tenho ricas lembranças e preciosos conhecimentos vindos de vocês.

À Capes, por ter apoiado financeiramente o aprofundamento científico da pesquisa em Portugal.

Aos meus pais, Renato e Sirlete, que me desejaram e cumpriram seus papéis de pais com imenso amor e incentivo incondicionais. Certamente, não teria e não continuarei tendo crescimento pessoal e profissional se não seguir a educação recebida de vocês (amar a si mesmo e ao outro, ser humilde, ético, tolerante, perseverante, alegre, ter o estudo como o maior bem pessoal e buscar ajudar sempre o próximo).

Aos meus familiares, que de perto ou de longe acompanharam minha trajetória e, especialmente, à minha irmã e às minhas amadas afilhadas e sobrinhas Renata e Betina, com as quais posso sentir o amor em toda sua intensidade, e ao meu afilhado, Murilo, que chegou trazendo sorrisos e cheirinho de bebê à minha casa no último ano do doutorado.

Aos meus queridos alunos e à instituição Sant’Ana, que me permitiram experienciar os caminhos da docência. Em especial às minhas queridas alunas que me incentivaram com o tema, alegraram-se com minhas conquistas e estiveram comprometidas com a coleta de dados e discussões realizadas: Ana Rubia, Andressa, Bárbara, Larissa, Taline e Viviane.

Aos amigos que a vida trouxe e que vivenciaram ao meu lado, de forma profissional e/ou pessoal, os caminhos da pesquisa científica, as ansiedades e obstáculos enfrentados: Ana, Ana Paola, Ana Priscila, Carol, Celio, Cristiani, Diego, Edilson, Eliziane, Juliana, Juliene, Kerlin, Letícia, Luciana, Mariana, Marisa, Michelli, Priscila, Rosane, Rosina e Trajano. Cada palavra amorosa, demonstrações de orgulho e produtivas discordâncias não serão esquecidas jamais.

A todas as instituições e a todos os profissionais, pais e crianças que participaram da pesquisa e que se envolveram e se dedicaram de maneira direta ou indireta para que tudo acontecesse.

Aos colegas Claudia, Rafael e Franciele que me deram apoio nas análises estatísticas, discutindo e me ajudando a encontrar caminhos para testar as hipóteses geradas pelo estudo.

Aos meus queridos pacientes que, de uma forma ou outra, compartilharam essa fase da minha vida, que são estímulos para que eu permaneça estudando sempre e me encantando cada vez mais com a diversidade humana.

Aos meus bichinhos de estimação que rodearam minha escrivaninha ao longo de toda produção da tese e aqueceram meu coração com seus latidos, miados, roncos e ronronares.

Ao meu marido Rogério, que foi a base diária de suporte, amor, valorização, encorajamento e compreensão para que cada passo do meu doutorado, do meu sonho acontecesse.

Minha gratidão ao VIVER!

Like the plant, the earlier the child receives this nurturing and support the more likely it will be strong, survive weather storms and be uniquely beautiful (Webster-Stratton, 2012).

RESUMO

Stasiak, Gisele Regina (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras da educação infantil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

A educação infantil é uma etapa da vida escolar das crianças que propicia uma ampliação de seus repertórios social, afetivo e cognitivo por meio de ricas interações que ali ocorrem. Para que essa ligação entre processo educacional e desenvolvimento infantil ocorra de forma plena, há a necessidade de que os professores construam uma interação positiva com seu aluno promovendo suas habilidades sociais e prevenindo seus problemas de comportamento. Nessa direção, a presente pesquisa objetivou avaliar os impactos de um programa de intervenção universal em grupo, o *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*, no contexto brasileiro, para professoras da educação infantil, no que se refere ao aumento das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças, por meio do aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula utilizadas por elas. O estudo 1 referiu-se a um estudo exploratório para verificar estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil por meio de suas próprias percepções. Participaram 116 professoras, com média de 36,4 anos de idade, de um total de 15 unidades públicas de educação infantil sendo 64% das participantes de um município da Região Metropolitana de Curitiba (PR) e 36% de um município do interior do estado de Santa Catarina (SC). Essas participantes responderam o Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora construído por Carolyn Webster-Stratton para o Projeto *Incredible Years* da Universidade de Washington. O estudo 2, que consistiu na implementação e avaliação do programa *IY TCM*, teve a participação de seis professoras, com idade média de 35 anos, de três escolas de educação infantil tendo em sala de aula em média 18,5 crianças, entre três e seis anos de idade, predominantemente do gênero masculino. Os instrumentos utilizados no estudo 2 foram: a) Inventário de boas práticas (Webster-Stratton); b) Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (Merrel, 2002), c) Questionário de avaliação do *workshop* (Webster-Stratton & Reid, 2002), d) Questionário de avaliação do programa (Webster-Stratton) e e) o programa *IY TCM* (Webster-Stratton, 2012). Os dados coletados foram sistematizados utilizando-se o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 21)*. Em relação aos testes estatísticos, foram utilizados testes paramétricos para o estudo 1 e testes não paramétricos para o estudo 2. Diversos resultados foram encontrados no estudo 1 por meio do relato das professoras, destacando-se que quanto mais idade e maior o tempo de atuação profissional da professora maior é o uso das estratégias proativas e de ensino de competências sociais e emocionais utilizadas por elas. O estudo 2 constatou que 80% das subescalas que investigaram as estratégias de gestão de sala de aula das professoras da educação infantil, avaliadas por meio de observadores, apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós-teste ($p < 0,05$): “planejamento e transições”, “atividades”, “planos de comportamento”, “ensino individualizado”, “práticas emocionais”, “relacionamento e comunicação” e “disciplina”. A subescala “organização da sala de aula” foi marginalmente significativa ($p = 0,074$) e “envolvimento parental” não apresentou diferença significativa ($p > 0,05$). Verificaram-se diferenças significativas ($p = 0,000$) nos momentos pré e pós-teste em relação ao aumento das habilidades sociais (cooperação/independência e interação sociais) e diminuição dos seus problemas de comportamento (externalizados e internalizados) das crianças. Conclui-se que o programa *IY TCM* apresentou fortes evidências científicas positivas, como um programa de intervenção de caráter preventivo primário às professoras da educação infantil com a proposta de ensinar-lhes estratégias de gestão de sala de aula positivas e proativas que promovam comportamentos sociais e reduzam problemas de comportamento dos alunos.

Palavras-chave: Educação infantil. Programa de intervenção com professores. Habilidades sociais. Problemas de comportamento.

ABSTRACT

Stasiak, Gisele Regina (2016). *Evaluation of the impacts of the Incredible Years Teacher Classroom Management program on preschool teachers*. Ph.D. thesis, Postgraduate Program in Education, Federal University of Paraná, Curitiba-PR, Brazil.

Preschool education is a stage in children's lives at school that provides an increase in their social, affective and cognitive repertoires through the rich interactions that take place there. In order for this link between educational process and child development to occur fully, teachers need to build positive interaction with their pupils so as to promote their social skills and prevent behavior problems. With this in mind, the purpose of this study was to evaluate the impacts of a universal group-based intervention, the Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM), in the Brazilian context, for preschool teachers, with regard to children's increased social skills and reduced behavior problems, by increasing positive classroom management strategies used by these teachers. Stage 1 involved an exploratory study to verify classroom management strategies used by preschool teachers based on their own perceptions. 116 female preschool teachers took part. Average age was 36.4 years. The teachers were from 15 public preschool education facilities, whereby 64% of participants taught in a municipality in the Metropolitan Region of Curitiba (PR) and 36% taught in a municipality in the interior of the state of Santa Catarina (SC). The participants answered the Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire designed by Carolyn Webster-Stratton for the University of Washington's Incredible Years Project. Stage 2 consisted of the implementation and evaluation of the IY TCM program. Six teachers aged 35 on average took part. They were from three preschool facilities. Their classes had 18.5 children on average, aged between three and six and mostly males. The instruments used in stage 2 were: a) Best Practices Inventory (Webster-Stratton); b) Preschool Social Behavior Scale (Merrel, 2002), c) Workshop Evaluation Questionnaire (Webster-Stratton & Reid, 2002), d) Program Evaluation Questionnaire (Webster-Stratton) and e) the IY TCM Program (Webster-Stratton, 2012). The data collected were systematized using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 21). With regard to statistical tests, parametric tests were used for stage 1 and nonparametric tests for stage 2. Diverse results were found in stage 1 through the accounts of the teachers, in particular the older the teachers and the greater their length of service, the greater their use of proactive strategies and strategies for teaching social and emotional competencies. Stage 2 found that 80% of the subscales used to investigate the preschool teachers' classroom management strategies, as evaluated by observers, showed statistically significant differences between pretest and posttest ($p < 0.05$): "planning and transitions", "activities", "behavior plans", "individualized teaching", "emotional practices", "relationship and communication" and "discipline". The "classroom organization" subscale was marginally significant ($p = 0.074$) whilst "parental involvement" did not show significant difference ($p > 0.05$). Significant differences were found ($p = 0.000$) between pretest and posttest with regard to children's increased social skills (social cooperation/independence and interaction) and reduced behavior problems (externalizing and internalizing). The conclusion was reached that the IY TCM program showed strong scientific evidence of being a primary prevention intervention program for preschool education teachers intended to teach them positive and proactive classroom management strategies that promote pupils' social behaviors and reduce their behavior problems.

Keywords: Preschool education. Teacher intervention program. Social skills. Behavior problems.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo lógico elaborado pelo EPISCenter e por Webster-Stratton para a série de programas <i>Incredible Years</i>	73
Figura 2 – Mapa de países que utilizam a série de programas <i>Incredible Years</i>	74
Figura 3 – Pirâmide de ensino do <i>IY TCM</i>	82
Figura 4 – Estudos da pesquisa.....	114
Figura 5 – Relação entre a variável município e a escala gestão do comportamento (sentimento de segurança da professora) ($\chi^2=6,91$, $gl=2$, $p=0,032$).	130
Figura 6 – Relação entre a variável município e a subescala estabelecimento de limites (frequência) ($\chi^2=13,91$, $gl=2$, $p=0,001$).	133
Figura 7 – Relação entre a variável município e a subescala estratégias inapropriadas (frequência) ($\chi^2=11,17$, $gl=2$, $p=0,004$).	135
Figura 8 – Relação entre a variável maior formação e a subescala estratégias inapropriadas (eficácia) ($\chi^2=9,37$, $gl=4$, $p=0,05$).....	136
Figura 9 – Relação entre a escala gestão do comportamento (sentimento de segurança da professora) e a subescala de estratégias proativas (eficácia) ($\chi^2=12,03$, $gl=4$, $p=0,017$).	138
Figura 10 – Médias do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) - pré e pós teste	165
Figura 11 – Médias das escalas do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS</i>) - pré e pós teste - e idade das crianças categorizadas.	199
Figura 12 – Médias dos fatores de habilidades sociais do instrumento <i>PKBS</i> (pré e pós teste) e idade das crianças categorizadas.	200
Figura 13 – Médias dos fatores de problemas de comportamento do instrumento <i>PKBS</i> (pré e pós teste) e idade das crianças categorizadas	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Adaptação do modelo lógico elaborado pelo EPISCenter e por Webster- Stratton para o programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management Training (IY TCM)</i> sobre fatores de risco e de proteção	76
Tabela 2: Adaptação do modelo lógico elaborado pelo EPISCenter e por Webster- Stratton para o programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management Training (IY TCM)</i> sobre os resultados a serem alcançados.....	76
Tabela 3: Estudos internacionais utilizando o programa <i>Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)</i>	84
Tabela 4: Modelo da tabela com alguns itens e subescalas apresentada às juízas da análise de construto do Questionário de estratégias de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	107
Tabela 5: Modelo da tabela com alguns itens e subescalas apresentada às juízas da primeira etapa da análise de construto do Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>)	109
Tabela 6: Modelo da tabela com alguns itens e subescalas apresentada aos juízes da segunda etapa da análise de construto do Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>).....	111
Tabela 7: Avaliação semântica do Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>)	119
Tabela 8: Porcentagem de concordância entre juízes aos itens do Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	120
Tabela 9: Porcentagem de concordância entre juízes aos itens do Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) na primeira etapa de análise semântica	123
Tabela 10: Porcentagem de concordância entre juízes aos itens do Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) na segunda etapa de análise semântica	126
Tabela 11: Alfa de Cronbach, médias, medianas e desvio padrão do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	128
Tabela 12: Correlações de Pearson entre as cinco subescalas da escala estratégias para gestão do comportamento do aluno, do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>), em relação a sua frequência	140
Tabela 13: Correlações de Pearson entre as cinco subescalas da escala estratégias para gestão do comportamento do aluno, do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>), em relação a sua eficácia.....	141
Tabela 14: Correlações de Pearson entre as cinco subescalas da escala estratégias para gestão do comportamento do aluno, do instrumento Questionário de	

estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>), em relação a sua eficácia e frequência	142
Tabela 15: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala orientação, elogio e incentivos (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	144
Tabela 16: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala proativas (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>)	147
Tabela 17: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala ensino de competências sociais e emocionais (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	149
Tabela 18: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala estabelecimento de limites (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	151
Tabela 19: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala inapropriadas (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	153
Tabela 20: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da escala trabalho com os pais do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (<i>TSQ</i>).....	157
Tabela 21: Caracterização das professoras participantes do programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i>	159
Tabela 22: Alfa de Cronbach pré e pós-teste do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) ..	160
Tabela 23: Correlação entre as subescalas do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – pré-teste	161
Tabela 24: Correlação entre as subescalas do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – pós-teste	162
Tabela 25: Médias, desvio padrão e comparação das médias do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) - pré e pós-teste.....	163
Tabela 26: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala organização da sala	166
Tabela 27: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala planejamento e transições	167

Tabela 28: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala atividades	169
Tabela 29: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala planos de comportamento	170
Tabela 30: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala ensino individualizado	172
Tabela 31: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala práticas emocionais.....	173
Tabela 32: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala relacionamento/comunicação	175
Tabela 33: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala disciplina	176
Tabela 34: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>) – subescala envolvimento parental.....	177
Tabela 35: Médias pré e pós-teste das participantes avaliadas pelo instrumento Inventário de boas práticas (<i>BPI</i>)	179
Tabela 36: Avaliação geral dos <i>workshops</i> realizados (médias, medianas e desvio padrão), escore máximo total = 4,00	181
Tabela 37: Médias e desvio padrão dos itens avaliados em cada um dos <i>workshops</i> (escore máximo total = 4,00).....	187
Tabela 38: Médias, medianas e desvio padrão do programa avaliado por meio do instrumento Questionário de avaliação do programa (escore máximo total = 7,00)	189
Tabela 39: Médias, medianas e desvio padrão do programa avaliado por meio do instrumento Questionário de avaliação do programa	191
Tabela 40: Indicadores de consistência interna do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS</i>)	196
Tabela 41: Caracterização dos alunos avaliados pelas participantes por meio do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS</i>).....	196
Tabela 42: Médias, desvio padrão e comparação das médias do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS</i>) - pré e pós-teste	197
Tabela 43: Correlação entre os fatores do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS</i>) – pré-teste	198
Tabela 44: Correlação entre as subescalas do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS</i>) – pós-teste.....	198

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	16
1.2 OBJETIVO	21
1.2.1 Objetivos específicos	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 CONTEXTUALIZANDO A ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.2 HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS	28
2.3 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	38
2.3.1 Uma interação professor-aluno coercitiva	49
2.3.2 Estratégias de gestão da sala de aula pelo professor	52
2.4 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES NACIONAIS	56
2.5 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES INTERNACIONAIS	66
2.6 OS PROGRAMAS: <i>THE INCREDIBLE YEARS</i>	70
2.6.1 O programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management Training</i>	75
2.6.2 Pesquisas baseadas em evidências que utilizaram o <i>Incredible Years Teacher Classroom Management Training</i>	83
2.6.3 Reflexões sobre aspectos a serem contemplados em pesquisas de programas de intervenção	91
3 MÉTODO	96
3.1 PARTICIPANTES	96
3.1.1 Estudo 1	96
3.1.1 Estudo 2	97
3.2 INSTRUMENTOS	98
3.2.1 Estudo 1	98
3.2.2 Estudo 2	99
3.2.2a Inventário de boas práticas (<i>Best Practices Inventory – BPI</i>)	99
3.2.2b Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (<i>PKBS-BR</i>)	100
3.2.2c Questionário de avaliação do <i>workshop</i>	101

3.2.2d Questionário de avaliação do programa	101
3.2.2e Programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)</i> (Webster-Stratton, 2012).....	102
3.3 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	104
3.3.1 Adaptação dos instrumentos	105
3.3.2 Análise semântica dos itens	105
3.3.3 Análise de construto dos itens	106
3.4 PROCESSO DE SELEÇÃO E TREINAMENTO DOS OBSERVADORES.....	111
3.5 PROCEDIMENTOS	113
3.6 ANÁLISE DE DADOS	115
3.6.1 Questionário de estratégias de gestão de sala de aula	115
3.6.2 Inventário de boas práticas	116
3.6.3 Análise de construto dos itens	116
3.6.4 Questionário de avaliação do programa	116
3.6.5 Escala de comportamentos sociais de pré-escolares	117
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	118
4.1 ANÁLISE SEMÂNTICA DOS ITENS DOS INSTRUMENTOS TRADUZIDOS	118
4.2 ANÁLISE DE CONSTRUTO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA DA PROFESSORA	120
4.3 ANÁLISE DE CONSTRUTO DOS ITENS DO INVENTÁRIO DE BOAS PRÁTICAS	122
4.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE SUAS PRÓPRIAS PERCEPÇÕES	128
4.4.1 Análise estatística dos dados gerados pelo instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora x variáveis de caracterização das participantes	129
4.4.2 Análise estatística dos dados gerados entre as escalas e subescalas do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora	137
4.4.3 Análise qualitativa de cada uma das escalas e subescalas do Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora	143
4.5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA <i>INCREDIBLE YEARS TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT</i>	159

4.5.1 Caracterização das participantes do programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i>	159
4.5.2 Avaliação do programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i> por meio do instrumento Inventário de boas práticas	160
4.5.3 Avaliação do programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i> por meio do instrumento Questionário de avaliação do workshop	180
4.5.4 Avaliação do programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i> por meio do instrumento Questionário de avaliação do programa	189
4.5.5 Avaliação do programa <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i> por meio do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares	195
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	233
ANEXO A – Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora	234
ANEXO B – Inventário de boas práticas	238
ANEXO C – Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares (PKBS-BR)	243
ANEXO D – Questionário de avaliação do <i>workshop</i>	245
ANEXO E – Questionário de avaliação do programa <i>TCM</i>	246
ANEXO F – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores	250
ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido para professoras	251
ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação dos filhos (pais)	252

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A família é um dos primeiros ambientes de socialização das crianças, sendo responsável pela transmissão da cultura na qual se insere (Dessen & Polonia, 2007; Weber, 2008). Além da família, percebe-se que cada vez mais cedo as crianças estão sendo inseridas em um outro ambiente desenvolvimental imediato principal: a escola (Bronfenbrenner, 2002; Dessen & Polonia, 2007). A escola tem ocupado um grande espaço na vida das crianças e é ali que ricas interações sociais acontecem (Carter & Doyle, 2011). É na escola que a criança tem seu repertório social ampliado e ajustado às novas demandas: diversidade de interações (adultos, crianças mais velhas etc.) e novas regras e novos papéis (Batista, 2013; Lopes, 2013). Pode-se dizer que tanto os pais quanto os professores são pessoas extremamente significativas e cruciais na promoção do desenvolvimento infantil nos planos social, afetivo e cognitivo.

A Profa. Dra. Lúcia Natalia Dobrianskyj Weber vem desenvolvendo pesquisas sistemáticas e publicando livros, há mais de 10 anos, sobre a qualidade na interação familiar, mais especificamente sobre as práticas educativas parentais e suas relações com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O principal instrumento utilizado nesses estudos são as “Escala de Qualidade na Interação Familiar” – EQIF (Weber, Salvador & Brandenburg, 2009). Essas escalas objetivam identificar fatores familiares de risco ou proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. O instrumento EQIF tem sua confiabilidade e consistência comprovadas nas avaliações de suas propriedades psicométricas (Weber et al., 2009). Tanto a construção da EQIF quanto de todos os estudos científicos, que Weber desenvolve, possuem um caráter preventivo ao desenvolvimento humano por meio da promoção de um dos ambientes de interação e socialização principais às crianças e adolescentes: a família (Dessen & Polonia, 2007; Polonia & Dessen, 2005).

Dentro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Weber orientou dissertações de mestrado e teses de doutorado que contribuíram significativamente para a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Os trabalhos orientados abordaram, de forma geral, relações existentes entre comportamentos de crianças e adolescentes que ocorrem na escola com as práticas educativas parentais e a qualidade na interação familiar (Cunha, 2009; Salvador, 2007, 2012; Stasiak, 2010; Tucunduva, 2009).

A dissertação de mestrado, desenvolvida pela pesquisadora do presente estudo, buscou verificar a intensidade do estresse percebido pelas crianças em transição ao primeiro ano do ensino fundamental, e suas possíveis relações com diferentes domínios da vida escolar, variáveis do contexto escolar, características psicológicas das crianças e variáveis do contexto familiar (Stasiak, 2010; Stasiak & Weber, 2013; Stasiak, Weber & Tucunduva, 2014). Os resultados trouxeram informações relevantes e significativas como, por exemplo, a constatação de que os domínios da vida escolar mais estressantes na percepção das crianças foram “relacionamento com os companheiros” e “adaptação a demandas não acadêmicas”. O domínio “relacionamento com os companheiros” referiu-se aos comportamentos entre pares que envolvem puxar, xingar, colocar apelidos, empurrar, brigar e tirar sarro, como, por exemplo, “meus colegas da sala bateram em mim” e “um colega brigou comigo”. O domínio “adaptação a demandas não acadêmicas” referiu-se às questões como, por exemplo, “meus colegas fizeram bagunça na sala”, “minha professora era muito brava/gritava/falava palavrões” e “um adulto na escola me deu bronca com gritos, palavrões ou beliscões”. Esses resultados suscitaram a descrição de um contexto escolar que envolve comunicação negativa (gritos, palavrões), punições físicas (beliscões) e relacionamento interpessoal insatisfatório. No domínio da vida escolar denominado “relação família-escola”, a situação que foi percebida pelas crianças como mais estressante foi “minha mãe, ou meu pai, brigou comigo na hora da lição de casa”. Esse achado apresentou um dado importante à construção de suporte pelos professores e escola aos pais, pois esse aspecto pode se refletir em anos escolares posteriores como uma dificuldade da criança no desempenho escolar, uma vez que a tarefa de casa pode se tornar um estímulo aversivo e, conseqüentemente, fonte de ansiedade às crianças.

Observou-se que crianças com uma alta percepção de estresse no domínio “relação com os companheiros” relacionaram-se com um grau alto de problemas de comportamento avaliados pelas professoras ($\chi^2=4,05$, $p<0,05$). Pode-se supor que crianças mais estressadas podem ser as com maior frequência de problemas de comportamento, bem como crianças que se comportam de forma agressiva percebem as situações interpessoais como mais estressoras. Em relação à qualidade na interação familiar, estabeleceram-se três modelos de regressão linear múltipla: (1) a punição corporal infligida pelos pais e o baixo repertório de habilidades sociais das crianças, preditores de problemas de comportamento de crianças entre cinco e sete anos; (2) o baixo repertório de habilidades sociais e o baixo autoconceito das crianças preditores de comportamentos externalizados das crianças entre cinco e sete anos de idade; e (3) o estresse parental e o repertório de habilidades das crianças, preditores da interação

familiar. Esses resultados demonstraram a importância de favorecer interações positivas tanto na escola quanto na família a fim de promover um desenvolvimento infantil saudável e aumentar as possibilidades de sucesso na trajetória escolar de crianças já na tenra idade.

Em 2013, Weber orientou uma tese de doutorado que buscou ampliar o vasto e sólido conhecimento da qualidade na interação familiar à interação professor-aluno (Batista, 2013). O objetivo da tese foi construir um instrumento que identificasse os estilos dos professores para que pudesse auxiliá-los em um processo de mudança de comportamento e melhorar a qualidade na relação com os alunos: o Inventário de estilos de liderança de professores (IELP). Esse estudo trouxe uma contribuição importante na ampliação de estudos mais específicos a um outro ambiente desenvolvimental imediato principal no qual as crianças estão inseridas: a escola (Dessen & Polonia, 2007; Polonia & Dessen, 2005).

A autora da presente tese tem formação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, atua em contexto clínico há aproximadamente 12 anos, atendendo crianças e adultos, e atuou como docente em uma faculdade privada durante cinco anos. Seu embasamento teórico é em análise do comportamento. O trabalho clínico com crianças se pauta em realizar análises funcionais de suas diversas interações com seus pais, irmãos, colegas e professores. A maioria das crianças são encaminhadas para atendimento por indicação da escola. Assim, as escolas solicitam com frequência orientações sobre como conduzir o comportamento da criança em sala de aula e perante seus pares. Os professores se queixam e pedem orientações, pois não sabem como lidar ou o que fazer para melhorar os comportamentos dos alunos em sala de aula, e/ou como devem se comportar quando acontecem situações inapropriadas entre as crianças. Percebe-se que, quando há uma boa análise funcional da real dificuldade daquela criança e todos os seus contextos de interação são envolvidos na mudança, os resultados aparecem e trazem qualidade de vida a todas as pessoas envolvidas na queixa inicial. Esse formato de trabalho baseado na análise do comportamento considera que mudanças comportamentais não ocorrem de dentro para fora do indivíduo e, sim, pela mudança na forma de interação entre o ambiente e o indivíduo. Por outro lado, a experiência na docência permite conjugar as trajetórias clínica e acadêmica, e buscar fortalecer a formação dos alunos em Psicologia a uma leitura e explicação interacionista dos fenômenos estudados, o incentivo às pesquisas empíricas e de caráter preventivo, bem como construir caminhos para que a Psicologia possa contribuir com a formação de alunos do curso de Pedagogia sobre temas como, por exemplo, desenvolvimento na infância, contexto escolar não aversivo e manejo de comportamentos de alunos.

Agrupando a trajetória de desenvolvimento de pesquisas e orientações realizadas por Weber e as experiências clínicas e de docência da autora da presente tese, culminou-se no interesse em contribuir científica e socialmente para a profissão docente, que é complexa, exigente, com extremo impacto ao desenvolvimento infantil e que se insere em um contexto de carências governamental e propostas de formação com maior qualidade e diversidade de temas (Gatti, 2010; Gatti & Barreto, 2009). Adicionalmente, a educação infantil se torna alvo dessa tese por ser um campo propício ao desenvolvimento de habilidades que aumentem o bem-estar da criança ao longo da sua vida e em sua trajetória acadêmica. Segundo January, Casey e Paulson (2011), os programas de intervenção que visem aumentar competências sociais e prevenir de problemas de comportamento devem ser implementados na infância e quanto mais cedo melhores os resultados.

Essa decisão de pesquisa está na direção de uma ação ocorrida em 2014 em nosso país. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgou o “programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências sociais”, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, visando apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de docentes em nível médio¹, bem como a melhoria da educação básica na rede pública. Essa iniciativa foi inovadora e contemplou ao todo 10 projetos, sendo um projeto, respectivamente, dos estados da Bahia (BA), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e Sergipe (SE), e três projetos, respectivamente, dos estados de Rio Grande do Sul (RS) e São Paulo (SP).

Tanto a proposta da presente pesquisa quanto a iniciativa governamental vêm ao encontro de uma visível lacuna existente no campo de produção científica do país, escassos estudos que envolvem programas universais conduzidos pelo professor para promoção de habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares (Lopes, 2013; Dias, 2014). No Brasil, a maior concentração de pesquisas e avaliação de programas de intervenção voltam-se ao contexto parental (Rios & Williams, 2008). Ainda, de acordo com Rios e Denari (2011), as intervenções realizadas em contexto escolar, principalmente com professores, são escassas, preliminares e possuem estratégias informais, assistemáticas e caráter exclusivamente correlacional. Reconhece-se a profunda produção

¹ Adota-se, na presente pesquisa, a atual terminologia formação de docentes em nível médio para referir-se ao curso profissionalizante – habilitação Magistério, que teve sua denominação inserida no campo educacional a partir dos anos de 1970 e reformulada durante a segunda metade dos anos de 1990 em nosso país, conforme aponta a proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (2006).

científica do Grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), da Universidade de São Carlos (UFSCar), coordenado por Almir Del Prette e Zilda Del Prette e que vem pesquisando essa temática e propondo melhorias ao contexto escolar e à formação de professores. Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), o campo de formação de professores e de melhoria de suas habilidades educativas é promissor e ainda tem um longo caminho a percorrer. As autoras indicam que as propostas nesse campo precisam ser inseridas preferencialmente nas salas de aula e que contemplem o cotidiano do fazer docente, seus saberes e desafios.

De fato, tem ocorrido, na última década no Brasil, um aumento de pesquisas no contexto escolar, mas ainda, conforme aponta Rios e Denari (2008), existe um distanciamento evidente entre os programas de intervenção estrangeiros e os brasileiros. Diversos estudos analisam e citam estudos internacionais como referências de resultados positivos no desenvolvimento de habilidades sociais, prevenção de problemas de comportamento e/ou intervenção em comportamento agressivo de crianças (Dias, 2014; Lopes, 2013; Luizzi & Rose, 2010; Murta, 2007; Picado & Rose, 2009; Rios & Denari, 2011; Rios & Williams, 2008; Silva & Mendes, 2010).

Nesse sentido, decidiu-se partir de uma contribuição estrangeira para realizar a presente pesquisa, ou seja, estudar um programa de intervenção: o *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*. Esse programa contempla requisitos relevantes como, por exemplo, eficácia comprovada em diferentes contextos culturais, estratégias universais e seletivas, recursos e materiais atrativos aos professores e crianças; oportuniza a relação família-escola e, simultaneamente, promove o desenvolvimento social e emocional de crianças e atua na prevenção de seus problemas de comportamento. Trata-se de um programa construído, na década de 1990, pela Dra. Carolyn Webster-Stratton, professora emérita da Universidade de Washington (Seattle, Estados Unidos). O *IY TCM* (Webster-Stratton, 2012) se baseia na prevenção aos fatores de risco e promoção aos fatores de proteção do desenvolvimento infantil por meio da capacitação do professor.

Os objetivos do programa a curto prazo para as crianças são: (1) aumentar as competências sociais, emocionais e acadêmicas; (2) aumentar as competências de resolução de problemas e controle da raiva; (3) aumentar os relacionamentos positivos entre pares; (4) aumentar a habilidade de empatia; (5) reduzir os problemas de comportamentos. Aos professores, os objetivos são: (1) aumentar a comunicação positiva com seus alunos; (2) aumentar a definição de limites; (3) aumentar suas competências na gestão da raiva e situações-problema apresentadas pelos alunos; (4) aumentar a rede de apoio; (5) aumentar o

envolvimento positivo com os pais; (6) promover um ensino positivo para desenvolver as competências sociais, emocionais e acadêmicas dos alunos (Webster-Stratton, 2012). Diversos estudos e em diferentes países evidenciam o alcance desses objetivos por meio do treinamento de professores no *IY TCM* (Gaspar & Seabra-Santos, n.d.; Hutchings et al., 2013; McGilloy et al., 2010; Webster-Stratton, 2003a; Webster-Stratton, Gaspar & Seabra-Santos, 2012; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008; Webster-Stratton, Reinke, Herman & Newcomer, 2011).

Sem dúvida, o processo de adaptação e avaliação de um programa estrangeiro é complexo e requer inúmeras atividades até se atingir um *status* adequado e comprovado ao nosso contexto. Todavia, oportuniza-se realizar um estudo preliminar de avaliação do *IY TCM* e se espera que seus resultados possam ser, ao longo do tempo, disseminados, atingindo um número expressivo de professores e beneficiando inúmeras crianças. Diante do exposto e da importância da temática, formula-se o seguinte problema de pesquisa: o programa *IY TCM* para professores da educação infantil, no contexto brasileiro, pode ser uma intervenção efetiva para: (1) a aprendizagem de estratégias de gestão em sala de aula que promovem comportamentos pró-sociais e reduzem problemas de comportamento dos alunos e 2) a alteração da percepção acerca dos comportamentos dos alunos?

1.2 OBJETIVO

Avaliar os impactos de um programa de intervenção universal em grupo (*IY TCM*) no contexto brasileiro para professoras da educação infantil, no que se refere ao aumento das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças, por meio do aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras.

1.2.1 Objetivos específicos

- Realizar formação específica no programa *IY TCM* pela pesquisadora;
- Realizar adaptações linguísticas necessárias nos instrumentos e materiais do programa *IY TCM*;
- Investigar as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil por meio de suas próprias percepções;

- Investigar as estratégias de gestão de sala de aula das professoras da educação infantil (organização da sala de aula, planejamento e transições, atividades, planos de comportamento, ensino individualizado, práticas emocionais, relacionamento e comunicação com as crianças, disciplina e envolvimento parental) por meio da avaliação dos observadores;
- Investigar as habilidades sociais e os problemas de comportamento (externalizado e internalizado) das crianças por meio da avaliação das professoras;
- Aplicar o programa *IY TCM* às professoras da educação infantil;
- Verificar os impactos do programa *IY TCM* nas estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras por meio da avaliação dos observadores;
- Verificar os impactos do programa *IY TCM* no que se refere às habilidades sociais e problemas de comportamento (externalizado e internalizado) das crianças por meio da avaliação das professoras;
- Avaliar a satisfação das professoras do grupo de intervenção em relação ao programa *IY TCM* no que se refere a sua efetividade, utilidade, técnicas específicas de ensino e qualidade da formadora.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada a fim de englobar o maior número de pesquisas realizadas nacional e internacionalmente a fim de levantar evidências, responder as questões do estudo e gerar hipóteses acerca do tema de investigação do presente estudo (Koller, Couto & Hohendorff, 2014).

Os principais descritores, utilizando a terminologia em psicologia da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), foram: interações entre professor e aluno (*teacher student interaction*), ambiente de sala de aula (*classroom environment*), relacionamento interpessoal na escola (*children social interaction*), estratégias de gestão de sala de aula (*classroom management/ classroom behavior modification*), programas de intervenção em contexto escolar (*teacher educational/ educational programs; educational program planning/ program development/ educational program evaluation*), problemas de comportamento (*behavior disorders*), competência social (*social skills; social behavior*). Todos os descritores foram filtrados pela etapa de escolarização alvo desta pesquisa: a Educação Infantil (*kindergarten/ pre-elementary school/ early childhood*). O período de pesquisa selecionado para os artigos das bases de dados foi entre 2005 e 2015. As fontes de pesquisas consultadas para compor essa revisão de literatura foram: *The Campbell Collaboration, Research Evidence in Education Library, Cochrane Database of Systematic Review, DARE*, banco de teses da CAPES, ERIC, PsycINFO, SAGE, Science Direct, SCOPUS, Web of Science, BVS, LILACS, PePSIC, Scielo e periódicos CAPES, ProQuest, OvidSP, B-on, WOK, Emerald Education e Soc Index.

Os principais referenciais teóricos utilizados como aporte de discussão e construção pelo presente estudo foram as obras de Bandura (1969, 1977), Patterson, Reid e Dishion (1992), Sidman (2001) e Skinner (1972; 2000). Salienta-se que o desenvolvimento do presente estudo se apoia na proposta teórica da Psicologia Positiva, à medida que pretende contribuir para o funcionamento saudável das pessoas e das interações entre elas, preocupando-se em fortalecer suas competências e acreditando que elas são seres ativos capazes de atingir um desenvolvimento mais harmônico e prazeroso (Paludo & Koller, 2007). Além disso, pretende-se apresentar um estudo que seja preventivo ao desenvolvimento humano por meio da promoção dos fatores protetivos (Seligman, 2002; Roberts, Brown, Johnson & Reinke, 2005).

Diversas variáveis devem ser consideradas ao analisar o complexo processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, sendo elas referentes às características dos professores e dos alunos (formação profissional, habilidades sociais educativas, crenças,

motivação, aspectos afetivos, desempenho acadêmico etc.), características do ambiente em que se dá o processo (espaço físico, estrutura, condições econômicas, relacionamento da equipe pedagógica, entre outras) e características mais amplas como, por exemplo, filosofia educacional adotada pela escola, políticas públicas que guiam a educação e qualidade da formação dos professores (Del Prette, Paiva & Del Prette, 2005; Paiva & Del Prette, 2009; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Todavia, é desafiadora a realização de estudo que aborde todas as variáveis e suas inter-relações; o pesquisador deve decidir qual recorte da realidade investigará e garantir que seus resultados contribuam científica e socialmente para a melhoria do processo (Del Prette et al., 2005).

No presente estudo, sem excluir, ignorar ou minimizar a importância de todos os aspectos sistêmicos do processo de ensino-aprendizagem, decidiu-se, mais especificamente, operacionalizar as variáveis-alvo, dividindo-as em cinco seções de revisão de literatura. Na primeira subseção, contextualiza-se a etapa da escolarização da educação infantil no que se refere às características mais amplas nas quais a educação infantil no Brasil se insere (políticas públicas e qualificação dos professores). A segunda subseção se refere às características sociais, comportamentais e emocionais de crianças nessa fase de escolarização (habilidades sociais e problemas de comportamento). A terceira subseção trata sobre características do professor (interação professor-aluno e sua postura positiva no manejo de comportamentos dos alunos) e sobre a gestão de sala de aula (*classroom management*) pelo professor, no que se refere à característica da estrutura em que se dá o processo (organização da sala de aula, transições de atividades e planejamento). A quarta subseção descreve um panorama sobre os programas de intervenção nacionais e internacionais em contexto escolar envolvendo professores na promoção de habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento das crianças. A última subseção, a quinta, detalha o programa de intervenção-alvo desse estudo, o *IY TCM*.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as crianças têm iniciado sua inserção no contexto escolar cada vez mais cedo devido a diversos fatores como, por exemplo, falta de suporte familiar para dividir os cuidados diários, configurações familiares monoparentais, limitações financeiras, importância de socialização, mas, principalmente, segundo Becker (2008), em função das ocupações profissionais das mulheres. Entretanto, é fato que não é fácil para os pais deixar seu bebê ou

sua criança pequena aos cuidados de outra pessoa; eles querem que carinho, empatia, paciência e dedicação permeiem todo o cuidado com seu(sua) filho(a) (Brazelton, 2013). Além disso, considerando a infância como um momento de grande riqueza para a construção dos conhecimentos e de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas, afetivas etc. (Tomaz, 2012), os pais esperam que a escola promova os desenvolvimentos social, cognitivo e afetivo de seus(suas) filhos(as).

Historicamente, a educação infantil no Brasil, segundo Garcia (2012), esteve relacionada com a assistência, proteção, amparo e guarda de crianças, sendo marcada por diferenciações no que se refere à classe social das crianças e focada em ações de cuidados instrumentais como, por exemplo, dar banho, alimentar, trocar fraldas etc. Aos poucos, a palavra guarda recebe novos significados, sendo substituída pelo verbo cuidar, e adiciona-se à palavra educar. Dessa forma, segunda a autora, cuidar e educar designam as funções da creche e da pré-escola. A autora cita que, apesar dessas instituições terem um caráter assistencialista em seu histórico, elas sempre tiveram um projeto educativo, mas essa visão foi vista apenas após os anos de 1980.

Muitas reivindicações tiveram que ocorrer para que a educação infantil passasse a ser reconhecida legalmente como um direito das crianças. Isso aconteceu por meio da Constituição em 1988, e passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. Conforme aponta o artigo 29 da Lei n.º 12.796 (2013), que traz algumas alterações na LDB, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Destaca-se que a educação infantil compreende, atualmente, duas etapas de escolarização: a creche que envolve bebês e crianças de zero a três anos e a pré-escola que engloba crianças de quatro a cinco anos, sendo essa uma etapa de escolarização obrigatória.

Garcia (2012) relata que esses dispositivos legais legitimaram a educação de crianças, fomentaram políticas voltadas à educação para a infância e endossaram as discussões sobre indissociabilidade dos termos cuidar e educar. Para a autora, o cuidar e o educar não podem ser polarizados, pois um não existe sem o outro, e é só por meio da integração dessas duas ações que ocorre a promoção do desenvolvimento global da criança. De acordo com as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010), educar e cuidar de modo indissociado se refere a proporcionar às crianças seus comportamentos de

exploração do ambiente por meio de manipulação e exploração, a fim de que se constituam enquanto sujeitos singulares dos significados coletivos existentes na cultura.

Segundo Campos (1997), a educação de crianças pequenas é uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos. Para Kramer (2006), a educação infantil é um dever do Estado, direito da criança e opção da família. Assim, é relevante analisar e refletir as condições nas quais os professores da educação infantil estão inseridos e que podem influenciar o atingimento dessa finalidade.

Um dos fatores apontados por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) se refere ao fato de que a educação infantil no Brasil sofre uma carência tanto de material pedagógico direcionado às demandas específicas dessa etapa de escolarização quanto de estrutura física adequada. Os autores destacam também a falta de qualificação dos profissionais e a baixa remuneração a que estão submetidos.

Kramer (2006) direciona suas análises para a formação dos professores, como um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais, e detalha que a formação profissional deve abranger professores e gestores tanto na educação continuada quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. Gatti (2010) aponta que a estrutura curricular e as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica em nosso país sinalizam um cenário preocupante. Mais especificamente, em um estudo com uma amostra de 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia, Gatti (2008) constatou que as disciplinas relativas à educação infantil representavam 5,3% do conjunto total de disciplinas denominado “conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino”. Em 2009, Gatti e Barreto averiguaram um panorama profundo sobre a estrutura curricular e as ementas de cursos presenciais de pedagogia de instituições de ensino superior do país e apontaram dados como, por exemplo, pouca articulação entre teoria e prática, reduzida estrutura curricular voltada ao desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação em escolas e salas de aula e temas inexpressivos sobre tecnologia do ensino e realidade educacional. Um outro fator, apontado por Scheibe (2010), sobre a formação dos professores refere-se à distribuição desigual da oferta pública dos cursos superiores de formação para a docência, no interior de cada região do país.

Para Cruz (2012), a qualidade do trabalho pedagógico, como, por exemplo, interações com as crianças, com as famílias e currículo, está intrinsecamente vinculada à formação e qualificação dos profissionais da educação infantil. Em relação à formação, Cruz (2012) cita que, historicamente no Brasil, são os professores que atuam na educação infantil que possuem menor escolaridade. Em recente pesquisa, Weber, Leite, Stasiak, Santos e

Forteski (2015) comprovaram essa tendência, ou seja, os profissionais da educação infantil possuíam menor formação acadêmica que profissionais de etapas de escolarização mais avançadas. Outro resultado comprovado por essa pesquisa, que é bastante apontado na literatura, foi a predominância do gênero feminino nos professores da educação infantil. Esse dado é importante porque ainda, culturalmente, as mulheres são responsáveis pela maioria dos serviços domésticos, o que implica uma dupla jornada de trabalho. Assim, o desgaste cotidiano pode trazer implicações na qualidade da educação oferecida às crianças e prejudicar a qualidade de vidas das professoras. Também, os autores apontaram sobre a necessidade de investimento nos professores que atuam na educação infantil, pois esses foram, segundo a pesquisa, os profissionais com menor formação e que relataram sentimentos de não terem possibilidade de progressão na carreira.

Em contexto internacional, a questão da formação de profissionais do campo educacional foi avaliada em 1993 por Merret e Whedall, ao pesquisarem 176 professores do ensino médio. Os autores verificaram que a grande maioria desses professores consideraram as habilidades para conduzir a sala de aula, especificamente o comportamento dos alunos, como extremamente importantes para sua profissão e gostariam de participar de treinamentos para aprenderem como conduzir os comportamentos inapropriados dos alunos em sala de aula. Desses professores, 72% não se consideravam satisfeitos com o que recebiam de ensino sobre esse campo em seus cursos de formação.

Em 2006, *Coalition for Psychology in Schools and Education (CPSE)*, uma divisão da reconhecida Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA*), que promove estudos de alta qualidade da ciência psicológica para as escolas, da educação infantil ao ensino médio, divulgou um levantamento realizado com 2.334 professores, sendo 35% deles da educação infantil, sobre seus comportamentos em sala de aula, como, por exemplo, uso de estratégias e habilidades de manejo e instruções de ensino, diversidade em sala de aula e comunicação com os pais ou cuidadores, a fim de realizar um planejamento e implementação de um programa de desenvolvimento profissional. Os resultados apontaram que 53% dos professores pesquisados preferem desenvolvimento profissional por meio de *workshops* em grupo e, em relação ao tema de desenvolvimento profissional, os professores preferem os temas sobre habilidades de instruções de ensino (coletivo e individual) e como lidar com a sala de aula por meio de estratégias efetivas. Esse último tema foi o preferido da maior parte dos professores da pré-escola.

Apesar do avanço do país em direção ao reconhecimento da educação infantil, outro fator destacado por Becker (2008) é a falta de financiamento como o principal obstáculo a ser

superado, pois só assim pode-se melhorar a qualidade da educação infantil e aumentar o acesso de crianças à creche e pré-escola por meio da expansão da rede. As crianças que proveem de famílias com condições econômicas são matriculadas em instituições privadas e as que não possuem essa condição acabam fora de um contexto significativo de socialização. Vieira (2010) destaca que é necessário conhecer os *déficits* e apurar demandas por creche por meio de pesquisas com metodologias diversificadas, a fim de darem suporte confiável às políticas públicas que envolvem a educação infantil.

Em relação ao fator salário, para Barbosa (2011), a precariedade de recursos financeiros destinados à educação influencia outro fator muito discutido, baixos salários aos professores. O autor comprovou que os salários dos professores brasileiros são, de fato, baixos, principalmente se considerada a comparação com profissões que têm a mesma exigência de formação e dada a importância da educação e da função do professor na sociedade. Além disso, o autor apresentou um dado que se relaciona aos baixos salários dos docentes, que é a alta carga horária de trabalho devido à necessidade de obter melhores ganhos.

As condições relacionadas ao trabalho do professor da educação infantil analisadas nesta subseção, indubitavelmente, não se esgotam em si mesmas, mas indicam a complexidade do trabalho do professor e a necessidade de investimento governamental e científico à qualificação de uma profissão tão bonita, de grande dedicação e responsabilidade diante de uma fase tão propícia ao desenvolvimento infantil (Merrell, Levitt & Gueldner, 2010). A presente tese busca contribuir nessas duas amplas direções: formação de professores e desenvolvimento de crianças. Para isso, analisa-se, a seguir, aspectos sociais do desenvolvimento infantil na etapa de escolarização da educação infantil, e, posteriormente, um tema de estreita ligação a uma intencionalidade na ação do professor para se atingir o desenvolvimento global de seu aluno, a interação professor-aluno e sua postura no manejo de comportamentos dos alunos.

2.2 HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS

A criança, tradicionalmente, inicia seu processo de socialização na família com seus pais ou cuidadores, aprendendo comportamentos para viver em sociedade, e prossegue aprendendo, ampliando e aprimorando seu repertório de comportamentos na escola (Lopes, 2013). No contexto escolar, a criança tem de apresentar as habilidades já aprendidas e, simultaneamente, aprender novas habilidades interpessoais, pois na escola possuem

interlocutores, demandas e interações distintas do contexto familiar (Dias, Freitas, Souza, Del Prette & Del Prette, 2008).

Indubitavelmente, há uma ligação entre o processo educacional e o desenvolvimento infantil, sendo que a pré-escola, enquanto etapa da vida escolar, é prioridade para que as crianças aprendam a conviver bem como membros de um grupo de pares e mantenham amizades positivas, pois, somente dessa forma, os riscos de problemas com pares e dificuldades de aprendizagem diminuem (Pianta, 2011).

A literatura e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010) sustentam sobre a importância do desenvolvimento interpessoal da criança na educação infantil e de suas habilidades de convivência, sendo que a Psicologia das Habilidades Sociais traz contribuições fundamentais à compreensão e promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças (Lopes, 2013; Pizato, Marturano & Fontaine, 2014). Um dos conceitos fundamentais dessa área de investigação e aplicação, e que é o foco do presente estudo, refere-se às habilidades sociais.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2002; 2006; 2009), as habilidades sociais se referem a um conjunto de comportamentos sociais do repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Gresham (2013) descreve que as habilidades sociais são comportamentos sociais que ocorrem em situações específicas e que trazem desfechos socialmente importantes ao indivíduo, ou seja, pais, professores, colegas do indivíduo consideram esses comportamentos como importantes, adaptativos e funcionais dentro de contextos específicos.

Esse conjunto de comportamentos inclui sete diferentes classes de habilidades sociais: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, capacidade de fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2006). Para cada uma das classes de comportamento, segundo tais autores, existem principais subclasses entendidas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança: (1) autocontrole e expressividade emocional (expressar e nomear as emoções positivas e negativas, tolerar frustrações, acalmar-se etc.); (2) habilidades de civilidade (cumprimentar pessoas, usar agradecimentos etc.); (3) empatia (ouvir e demonstrar interesse pelo outro, oferecer ajuda etc.); (4) assertividade (defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas etc.); (5) solução de problemas interpessoais (identificar e avaliar possíveis alternativas de solução etc.); (6) capacidade de fazer amizades (fazer e responder perguntas pessoais, iniciar e manter conversação etc.); (7)

habilidades sociais acadêmicas (seguir regras e instruções orais, ignorar interrupções dos colegas, participar de discussões, aguardar a vez para falar etc.).

Dias et al. (2008) pesquisaram 57 professores dos anos iniciais do ensino fundamental e identificaram que os professores dão maior importância às habilidades sociais de civilidade e empatia emitidas pelas crianças e toleram menos as reações não habilidosas ativas (agressividade, negativismo, ironia e autoritarismo) do que as reações não habilidosas passivas (retraimento ou não enfrentamento da situação). Segundo Sendil e Erden (2012), os jogos e as brincadeiras entre professor-aluno no período pré-escolar são recursos importantes para aumentar as habilidades sociais e melhorar o relacionamento interpessoal das crianças com seus pares e professores.

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010, p. 25) descrevem que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. O brincar² é um contexto particularmente rico à criança, pois nele acontecem oportunidades para ensinar vários comportamentos para a criança; principalmente crianças em idade da educação infantil utilizam o brincar como um meio de expressão de sentimentos, desejos e valores que elas ainda não conseguem expressar por meio de relatos verbais devido ao seu estágio de desenvolvimento em linguagem (Del Prette & Meyer, 2012).

Estudos apontam que um bom repertório de habilidades sociais relaciona-se com o desempenho acadêmico de crianças (Ashdown & Bernard, 2012; Cia & Barham, 2009; Gardinal & Marturano, 2007; Feitosa, Del Prette, Del Prette & Loureiro, 2011; Lopes, Del Prette & Del Prette, 2013; Molina & Del Prette, 2006), com nível socioeconômico (Pizato et al., 2014), com autoconceito (Cia & Barham, 2009) e com o gênero feminino, pois as meninas tendem a comportamentos empáticos respeitosos na relação com os companheiros e a serem melhores avaliadas socialmente por seus professores que os meninos (Gardinal & Marturano, 2007; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Pizato et al., 2014).

Segundo Del Prette e Del Prette (2006), considerando a escassez de análise do repertório social na infância e, principalmente, os problemas interpessoais mais comumente

² O presente estudo não objetiva discorrer sobre as diversas definições que o brincar contempla nem relatar sobre as várias discordâncias que existem entre os teóricos que investigam essa temática. Entende-se o brincar, a partir do conceito definido, à área da clínica analítico-comportamental infantil, como sendo “um conjunto de procedimentos que utilizam atividades lúdicas (jogos ou brinquedos) como mediadoras da interação clínico-cliente” (Del Prette & Meyer, 2012, p. 240). Apesar de ser descrito em uma interação específica, decidiu-se por essa definição por ela conter alguns elementos essenciais: teoria sólida, sustentação do brincar como uma atividade a ser utilizada pelo professor na promoção de habilidades sociais das crianças, conter possibilidades para qualificar professores em sua formação sobre a importância dessa atividade à criança, bem como as atividades cognitivas.

encontrados entre as crianças, juntamente com as demandas interpessoais verificadas em vários contextos, essa proposta traz uma dimensão descritiva de identificação de componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos para um desempenho socialmente competente.

Importante diferenciar as habilidades sociais dos termos desempenho social e competência social. O desempenho social se refere a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas e a competência social é a “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2006, p. 33). Percebe-se que o conceito descrito anteriormente se relaciona com o que Merrel et al. (2010) conceituam sobre a competência social: constructo multidimensional que consiste em uma variedade de características comportamentais e cognitivas e diversos aspectos de ajustamento emocional que produz um funcionamento de relações sociais adequadas levando o indivíduo a atingir seu desenvolvimento social desejado. A competência social se refere, portanto, ao efetivo uso do repertório de habilidades sociais, que gera resultados positivos nas interações com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2003).

Outra diferenciação entre as habilidades sociais e a competência social é que essa é um constructo global, enquanto aquelas compõem um constructo mais molecular (Merrell & Caldarella, 1999). O constructo molar-molecular refere-se à crescente complexidade das habilidades sociais, no que diz respeito ao seu valor funcional para um desempenho socialmente competente (Del Prette & Del Prette, 2002). Segundo os mesmos autores, alguns componentes moleculares são mais generalizáveis que os molares, por possuírem uma especificidade situacional.

A aprendizagem das habilidades sociais e o desenvolvimento da competência social constituem processos que ocorrem por meio das interações sociais que ocorrem cotidianamente e ao longo de toda a vida (Del Prette & Del Prette, 2013). A construção do campo teórico-prático das habilidades sociais tem contribuições de diferentes abordagens com predominância dos enfoques cognitivo e comportamental (Del Prette & Del Prette, 2010). Esses enfoques, no presente estudo, destacam-se em alguns termos voltados em conceitos que favorecem o professor como um agente de socialização de seus alunos. Para Olaz (2013), atualmente, o estudo das habilidades sociais se realiza sob uma perspectiva compartilhada por diferentes modelos explicativos, denominados interativos, que apontam uma explicação de maior amplitude ao considerarem o ser humano em toda a sua complexidade. Esses modelos

ênfatizam o papel das variáveis ambientais, características pessoais, comportamento e a interação entre esses aspectos (Caballo, 2003).

Porém, quando as condições ambientais são restritivas ou inadequadas à aprendizagem de habilidades sociais podem ocorrer dois tipos de *déficits*: (1) *déficit* de aquisição (a criança não tem conhecimento sobre como desempenhar determinada habilidade social) e (2) *déficit* de desempenho (a criança sabe o que fazer e recusa-se a desempenhar uma habilidade social) (Gresham, 2013).

Em recente estudo, Dias e Del Prette (2015) realizaram intervenção para promover a automonitoria de 17 crianças entre cinco e seis anos de idade, uma vez que a automonitoria constitui a base para a competência social, tendo possível efeito concorrente diante dos problemas de comportamento. Essas crianças foram divididas em dois grupos: nove crianças no grupo de intervenção e oito no grupo de comparação. Segundo as autoras, a intervenção teve efeito no grupo de intervenção ao trazer melhorias na automonitoria, nas habilidades sociais e na competência social das crianças. Entretanto, os problemas de comportamento dessas crianças não sofreram alterações.

As habilidades sociais na infância podem contribuir tanto com o bem-estar e adaptação da criança ao longo da vida quanto prevenir ou atenuar fatores de risco ao desenvolvimento de transtornos, entre eles, os problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Bolsoni-Dias, Marturano & Freiria, 2010; Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015; Del Prette & Del Prette, 2002; Dias, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2011; Stasiak, 2010).

Tem-se conhecimento que existem inúmeras definições e categorizações sobre problemas de comportamento, mas optou-se por adotar no presente estudo a conceituação de problemas de comportamento, conforme Bolsoni-Silva e Del Prette (2003, p. 461), como sendo “excessos ou *déficits* comportamentais que dificultam o acesso da criança às novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento infantil”.

Esses problemas de comportamento que acompanham os diferentes transtornos psicológicos e que podem se expressar como dificuldades interpessoais na infância, são classificados, na psicopatologia infantil, em dois grandes grupos: os externalizados e os internalizados³. Segundo Oliveira et al. (2002), o manual do instrumento *CBCL*⁴ se refere aos

³ Esses termos foram adotados em Stasiak (2010) e seguirão sendo utilizados no presente estudo. Eles constituem uma tradução aproximada de *internalizing* e *externalizing behavioral problems*. Outros autores adotam expressões como exteriorizados (Dessen & Szelbrackowski, 2004; 2006) e internalizantes e externalizantes (Del Prette & Del Prette, 2006).

comportamentos externalizados, sendo aqueles de delinquência e agressividade, e comportamentos internalizados, sendo caracterizados por retraimento, queixas somáticas e indicativos de ansiedade/depressão. Os comportamentos externalizados são mais frequentes em transtornos de agressividade física e/ou verbal, desafiador ou opositor, condutas antissociais e comportamentos de risco como uso de substâncias; e os comportamentos internalizados são mais identificáveis em transtornos como depressão, ansiedade e fobia social, todos com implicações sobre o isolamento social e o autoconceito (Del Prette & Del Prette, 2006).

Estudos indicam uma relação entre problemas de comportamento e desempenho acadêmico (Bub, McCartney & Willett, 2007; Elias & Marturano, 2014; Johson & Hannon, 2015; Marturano, Toller & Elias, 2005; Santos & Graminha, 2006) e entre comportamentos externalizados e autoconceito de crianças (Stasiak, Weber & Tucunduva, 2014). Em relação ao gênero, estudos apontam que os comportamentos externalizados, principalmente a agressividade, são mais encontrados em meninos do que em meninas (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Bolsoni-Silva, 2003; Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006). Por outro lado, as meninas foram identificadas com mais problemas de comportamento internalizado (Bolsoni-Silva et al., 2006; Marturano et al., 2005). O estudo desenvolvido por Borsa e Nunes (2011) aponta para um resultado que contrapõe a literatura e suscita reflexões ao verificar que em sua amostra de crianças avaliadas em seu estudo não demonstrou diferença estatisticamente significativa entre os gêneros e problemas de comportamento.

A ocorrência de problemas de comportamento em contexto escolar tem sido discutida e recebida a atenção da sociedade em geral por meio de mídias impressas e eletrônicas relatando casos de indisciplina, violência e agressão entre pares e professor-aluno. Os professores relatam em seu cotidiano diversos problemas de comportamento dos alunos como, por exemplo, comportamentos agressivos, atitudes desafiadoras, desobediência, hiperatividade, não concentração nas tarefas, ausência de autorregulação etc. (Feitosa, Del Prette & Loureiro, 2007; Picado & Rose, 2009).

Uma pesquisa foi realizada por D'Abreu e Marturano (2011) com 103 crianças, entre seis e 12 anos de idade, de uma clínica-escola de psicologia, que tinham sido encaminhadas para atendimento devido a suas queixas escolares (não acompanhar o conteúdo, fracasso

⁴ *Child Behavior Checklist (CBCL)* é o Inventário de comportamentos da infância e adolescência de Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT Department of Psychiatry. University of Vermont.

escolar, entre outros). Os resultados mostram que os transtornos mentais mais identificados nessa amostra foram hiperatividade e *déficit* de atenção e transtorno de conduta ou desafiador-opositor. Em uma investigação realizada com crianças da cidade de Taubaté, estado de São Paulo, Fleitlich-Bilyk e Goodman (2004) encontraram uma prevalência de 12,5% de crianças com problemas de comportamento. Em 2011, Borsa e Nunes investigaram a prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de 366 crianças, com média de idade de 8,48 anos, da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, e encontraram que 36,6% dos participantes apresentaram-se como grupo clínico.

Entretanto, parece que ainda, conforme aponta Rios e Denari (2011), o contexto escolar não está preparado para elaborar, aplicar e avaliar estratégias educativas para os alunos com problemas de comportamento, pois as ações realizadas são de caráter emergencial e circunstancial caracterizadas pela informalidade e ausência de sistematização. Sem sombra de dúvidas, ainda, como discutido na subseção anterior 2.1, a formação inicial e continuada dos educadores brasileiros, infelizmente, não tem fornecido subsídios teórico e práticos para a atuação dos profissionais junto a esse público de criança (Rios & Denari, 2008). Por outro lado, mesmo não tendo uma formação que contemple essa temática em profundidade, os professores percebem que, no que se refere ao tipo de conhecimento e perfil necessário para atuação na EI, a ênfase de seus trabalhos se refere à dimensão emocional das crianças a fim de garantir um desenvolvimento saudável a cada uma delas (Galvão & Brasil, 2009). Um estudo realizado com 14 professoras da educação infantil revelou que as participantes, quando comparadas com as mães de 26 crianças, foram as que conseguiram diferenciar as crianças mais habilidosas socialmente das que pertenciam ao grupo problemas de comportamento internalizados ou misto (Dias, Gil & Del Prette, 2013).

Nesse sentido, o campo científico vem contribuindo fortemente sobre os caminhos a serem tomados para alterar essa situação que envolve professores e crianças. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000) indicam que a ausência de habilidades sociais no repertório da criança pode ser mais prejudicial ao seu desempenho acadêmico do que seus problemas de comportamento. Feitosa et al. (2011) apontam para uma correlação entre as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de crianças e sustentam também a visão de que as habilidades sociais têm maior probabilidade de contribuir para o desempenho escolar de crianças do que os problemas de comportamentos em comprometê-lo.

Dessa maneira, tem-se conhecimento de que não basta apenas intervir ou atuar diante dos problemas de comportamentos das crianças, mas, sim, é fundamental que se aumente as

habilidades sociais das crianças, porque são elas os fatores de proteção para o surgimento de tais dificuldades (Bolsoni-Silva, 2003). De acordo com Gresham (2013), as habilidades sociais são equivalentes funcionais, em termos de comportamentos substitutivos, dos problemas de comportamento. Em outras palavras, o investimento em habilidades sociais na escola pode ter efeito direto e indireto, tanto sobre o desempenho acadêmico como sobre os problemas que interferem nesse desempenho, contribuindo para estabelecer uma rede de interdependência positiva entre as variáveis determinantes do sucesso escolar e desenvolvimento da criança.

Elias e Amaral (2016) conduziram uma pesquisa de caráter universal com 54 crianças entre nove e 10 anos, dividindo-as em dois grupos (grupo de intervenção e de comparação) com o objetivo de avaliar suas habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico antes e após o treino em habilidades sociais. Os resultados apontaram que o grupo de intervenção demonstrou diferenças significativas antes e após o treino em todas as subescalas de habilidades sociais avaliadas (responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares) bem como melhoras referentes ao total de problemas de comportamentos e de comportamentos externalizados e no desempenho acadêmico em leitura e escrita. Por outro lado, os problemas de comportamentos internalizados não apresentaram diferenças significativas em nenhum dos grupos. Segundo as autoras, esses resultados produzidos pelo programa de intervenção suscitam os diversos efeitos positivos que o treinamento em habilidades sociais promove no desenvolvimento infantil e fortalecem a importância de implementar intervenções de caráter universal que visem aumentar e promover habilidades sociais e diminuir problemas de comportamento no contexto escolar.

Pizato et al. (2014) realizaram um estudo longitudinal com 294 alunos do ensino fundamental objetivando investigar a estabilidade das habilidades sociais e dos problemas de comportamento externalizados e internalizados das crianças ao longo do 3º ao 5º ano do ensino fundamental e o curso das habilidades sociais e problemas de comportamento relacionado à exposição dessas crianças à educação infantil. Os achados científicos demonstraram que o acesso à educação infantil implicou habilidades sociais mais desenvolvidas e menos problemas de comportamento internalizantes no ensino fundamental dessas crianças.

Em contexto estrangeiro, visando ampliar os objetivos de ensino dos professores, muitas escolas americanas já incluíram no currículo regular programas educativos visando à promoção de habilidades sociais de seus alunos. Um dos programas de grande destaque é o

*Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL)*⁵. O CASEL é uma organização com mais de 20 anos de atuação, ligada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Illinois, dos Estados Unidos, que visa envolver estudiosos de diferentes áreas de saber a fim de construir um corpo teórico-científico e prático no campo da aprendizagem social e emocional de alunos, como, por exemplo, empatia, regulação de emoções, resolução de problemas, habilidades sociais, entre outras. A organização descreve a aprendizagem social e emocional como um processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreenderem e gerirem emoções, definirem e atingirem objetivos positivos, sentirem e expressarem empatia pelas outras pessoas, estabelecerem e manterem relacionamentos positivos e tomarem decisões com responsabilidade.

Em uma meta-análise, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) apontaram que trabalhar com a diminuição de problemas de comportamento e promover as habilidades sociais de alunos têm impacto no desempenho em teste acadêmico dos alunos, sendo que 11% dos participantes apresentaram melhora.

Segundo Carter e Doyle (2011), a implementação de um currículo social no contexto escolar envolve temas como resiliência, autorregulação, habilidades sociais, resolução de problemas, dimensões morais e éticas, entre outros, e objetiva englobar a diversidade das realidades pessoais, sociais e culturais e as características atuais da sociedade e da escola para que os alunos tenham um funcionamento escolar de sucesso e em todos os outros contextos de suas vidas. De acordo com Merrell et al. (2010), um modelo escolar que se baseie em dar suporte social e comportamental aos alunos começa com uma prevenção primária ou universal, ou seja, envolve todos os alunos da escola e inclui a prevenção de problemas precoces de comportamento e, simultaneamente, favorece os fatores de proteção ensinando habilidades pró-sociais e promovendo a resiliência dos alunos.

Destaca-se que o modelo de intervenção primária, que promova as habilidades sociais das crianças, deve propor que os pais ou responsáveis sejam envolvidos, criando assim uma parceria família-escola (Merrell et al., 2010). Os Indicadores da qualidade na educação infantil⁶ (2009) apontam sobre a necessidade de a escola garantir que os familiares

⁵ Sugere-se visita ao website da organização CASEL (<http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/>) para detalhamento de seus programas e pesquisas baseadas em evidências sobre SEL, envolvendo o campo educacional da educação infantil até o ensino médio.

⁶ Esse documento foi construído para auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com as famílias e comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas. A elaboração desse documento foi uma ação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef.

acompanhem as vivências e as produções das crianças a fim de enriquecer e garantir uma qualidade à educação infantil, pois as trocas de conhecimento entre eles, em relação a cada uma das crianças, leva os professores a saberem sobre as potencialidades da criança, seus gostos e dificuldades. Por outro lado, tem-se conhecimento de inúmeras dificuldades e falta de integração que ainda permeiam essa relação (Poloni & Dessen 2005; Rios & Denari, 2008).

Para Webster-Stratton (2008), apesar das evidências dos efeitos positivos do envolvimento familiar no desempenho acadêmico dos alunos, muitas escolas ignoram ou não incentivam essa parceria com os pais e os pais nem sempre participam, mesmo quando são chamados ou convidados. A autora destaca alguns fatores da falta de parceria famílias e escolas, como, por exemplo, fatores do professor (falta de tempo, estresse, turmas grandes, falta de suporte da direção da escola etc.) e fatores da família (valores, crenças, nível socioeconômico). Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que a relação família-escola se tem caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório devido a fatores que permearam essa relação ao longo do tempo, como, por exemplo, movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar. Além disso, as autoras indicam que a iniciativa de se construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que tem uma formação específica.

Contudo, os profissionais do contexto escolar, principalmente os professores, têm um desafio que é modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Webster-Stratton, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Como argumenta Roberts et al. (2005), a infância justifica-se como um campo de investimento porque implica qualidade de vida à criança em sua tenra idade e esses esforços se traduzirão na vida futura adulta do indivíduo. Então, todos os esforços científico e social pautados nessa premissa são fundamentais.

Portanto, as crianças precisam muito de seus professores para se desenvolverem. Certamente, a promoção de habilidades sociais dos alunos no contexto escolar depende do envolvimento do professor e de sua valorização do desenvolvimento interpessoal dos alunos (Dias et al., 2008). Entretanto, tem-se conhecimento de que não são todos os comportamentos dos professores que promovem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao funcionamento global da criança. A construção de uma interação professor-aluno positiva,

analisada na subseção a seguir, é o caminho principal apontado pela literatura como sendo a base em que a prática pedagógica do professor deve se pautar para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento social e prevenir problemas de comportamentos de seus alunos em uma fase de escolarização tão precoce (Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Pianta, 2011; Vale, 2011).

2.3 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Segundo Kubo e Botomé (2001), o processo de ensino-aprendizagem é composto por dois verbos, ensinar e aprender, que se referem, respectivamente, “ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno em decorrência desse fazer do professor” (p. 126). Para os autores, o ensinar é uma categoria de comportamentos que caracteriza as ações do professor que são responsáveis pela aprendizagem do aluno, ou seja, só se pode dizer que houve ensino se ocorreu aprendizagem do aluno. Qualquer intervenção, procedimentos e/ou administração escolar feita deve ser adotada em função do impacto que produz sobre a formação do aluno (Pereira, Marinotti & Luna, 2004). É “a mudança de comportamento do aluno (alteração de suas relações com o meio) e o que, fundamentalmente, evidencia a aprendizagem” (Buschell, 1973 como citado em Kubo & Botomé, 2001, p. 137).

Para que essa relação se efetive, Skinner (2000) aponta que o professor precisa criar contingências de ensino, ou seja, ter claramente definido os comportamentos a serem aprendidos pelos alunos e gerar condições ambientais para que eles se estabeleçam. O autor destaca que esses comportamentos estabelecidos devem trazer vantagens ao indivíduo e para a cultura.

Essa perspectiva do processo de ensino-aprendizagem tem condições de trazer implicações fundamentais à pesquisa sobre os fatores associados ao desempenho escolar e a uma prática educacional comprometida com a promoção do sucesso escolar e a minimização do fracasso escolar (Del Prette et al., 2005). Assim, essa perspectiva vem superando a antiga concepção do ensino como transmissão de conhecimento, tendo ênfase no conteúdo, e a suposição do aluno passivo, redefinindo a complexa tarefa educacional ao envolver orientação, promoção e mediação do desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e socioemocionais, necessárias à aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares, e ao desenvolvimento global desse aluno (Del Prette et al., 2005). Sendo que, para atingir os objetivos, a relação professor-aluno é ponto crucial.

Para as crianças da educação infantil, a relação professor-aluno é a base para o sucesso de suas adaptações sociais e ao ambiente escolar (Hamre & Pianta, 2001; 2006). Os autores relatam que, desde o primeiro dia da escola, essas crianças devem confiar que diariamente terão suas relações com o professor em sala de aula baseadas em suporte e compreensão. Adicionalmente, segundo os autores, uma relação positiva e de proximidade permite que as crianças gostem da escola, relacionem-se melhor com seus pares, sintam-se capazes de brincar e realizar suas atividades sozinhas, porque sabem que se encontrarem alguma dificuldade podem contar com um professor que reconhece e responde ao problema. Apesar de não ter sido um programa destacado na análise, por se referir exclusivamente à interação professor-aluno, considera-se importante indicá-lo no presente estudo.

Robert Pianta e seus colegas fundaram em 2006 o *Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL)* ligado ao *Curry School of Education* da Universidade da Virgínia (Estados Unidos) e oferecem programas para promover a interação professor-aluno com crianças da educação infantil e alunos do ensino médio. O sistema de avaliação da interação professor-aluno é denominado *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, e se trata de um instrumento de observação em sala de aula. Em relação ao professor, a equipe construiu um programa de *coaching* para o professor, chamado de *My Teacher Partner (MTP)*, que objetiva desenvolver profissionalmente os professores para melhorarem suas interações. Os resultados das suas pesquisas indicam que alunos com comportamentos agressivos se beneficiam de professores que encorajam sua comunicação e expressão de emoção (Pianta, 1998). Crianças em situação de risco podem ser auxiliadas a se desenvolverem adequadamente se tiverem um professor caloroso e apoiador (Hamre & Pianta, 2005). Essas pesquisas apontam o quanto uma qualidade positiva na relação professor e aluno promove o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2012; Luckner & Pianta, 2011). Em notícia recente, publicada no site do *CASTL* (2015), observa-se que o centro de pesquisas, por meio de uma indicação do *Inter American Development Bank*, terá uma missão de melhorar a educação nos países da América Latina (Brasil, Chile e Equador) por meio de uma interação professor-aluno de qualidade. No início do ano foram observadas 28 salas de aula no Equador, 24 no Brasil e 26 no Chile.

Para Webster-Stratton (2008), uma relação professor-aluno positiva deve-se basear na confiança, compreensão, atenção, no incentivo à cooperação e motivação dos alunos. Somente assim, segundo a autora, as chances de aprendizagem e aquisições escolares aumentam. Estudos com crianças da educação infantil, aproximadamente crianças de quatro

anos, mostram que uma relação professor-aluno positiva e de proximidade relaciona-se com melhores rendimentos acadêmicos em áreas de leitura, escrita e matemática (Burchinal, Field, Lopez, Howes & Pianta 2012; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Howes et al., 2008).

Diversos outros estudos envolvendo crianças do ensino fundamental apontam consistentemente que relações professor-aluno positivas e responsivas contribuem ao ajustamento acadêmico e social dos alunos (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 1998), influenciam o desenvolvimento das competências sociais das crianças com seus pares em sala de aula (Pianta, Nimetz & Bennet, 1997; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) e relacionam-se ao sucesso ou fracasso acadêmico (Allen, Pianta, Gregory, Mikamil & Lun, 2011).

Segundo Hinde (1981 como citado em Del Prette et al., 2005), o uso do conceito de relação implica três níveis de análise: o da interação, o da relação propriamente dita e o da estrutura social. A interação se refere às trocas comportamentais entre os envolvidos e é mais diretamente observável e acessível. O nível da relação inclui os padrões de interação (conteúdo, frequência etc.) e as variáveis cognitivas e afetivas dos envolvidos. A estrutura social está relacionada às articulações entre diferentes padrões de relações envoltos por variáveis macroestruturais (ideologia, política, socioeconomia etc.).

A partir da perspectiva da análise do comportamento, define-se o termo interação como uma relação de interdependência entre ambiente e indivíduo, ou seja, o indivíduo modifica o ambiente e é por ele modificado (Skinner, 2000). Assim, pode-se dizer que, no contexto escolar, o comportamento do professor influencia o comportamento do aluno, e o comportamento do aluno influencia o comportamento do professor em sua condução de sala de aula. A definição de interação é o foco principal no presente estudo.

Destaca-se a pesquisa conduzida por Mariano (2015) com 283 crianças, sendo em torno de 40% delas da pré-escola e 60% do ensino fundamental, e seus professores, com o objetivo de analisar comportamentos dos professores na interação com seus alunos e suas possíveis correlações e predições com as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças. Os resultados indicaram que os professores são menos habilidosos com meninos escolares clínicos para problemas de comportamento e as práticas educativas negativas dos professores associaram-se diretamente com problemas de comportamento e inversamente com as habilidades sociais das crianças. Outro dado importante foi que as habilidades sociais educativas dos professores se correlacionaram positivamente com as habilidades sociais dos alunos. A autora indica que as intervenções com

professores na escola precisam ajudar esses profissionais a identificarem as consequências que seus comportamentos promovem nos desenvolvimentos acadêmico e social de seus alunos.

O professor, por meio de uma interação positiva com seu aluno, pode funcionar como um fator de proteção, contribuindo para a minimização dos fatores de risco aos quais as crianças estão expostas, sendo o suporte necessário para que essa trajetória de risco seja modificada já nos primeiros anos de vida da criança (Pianta, 1998; Webster-Stratton, 2008).

Johson, Seidenfeld, Izard e Kobak (2013) realizaram um estudo com 355 famílias em situação de risco de 28 salas de aula de crianças entre três e cinco anos e identificaram que o suporte emocional da professora se mostra um fator de proteção ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais das crianças que se encontram com pais ou cuidadores com sintomas de depressão. Picado e Rose (2009) pesquisaram 11 crianças pré-escolares com comportamentos agressivos e apontaram que apenas duas relações professor-aluno apresentavam alto grau de elementos positivos (sensibilidade para a disciplina, função base segura, ter perspectivas do aluno, senso de eficácia e expressão de afeto positivo) avaliados por meio de entrevista. As autoras chamam a atenção à qualidade da relação professor-aluno, enquanto rede protetora suficiente para minimizar os efeitos a fatores de risco a que essas crianças estão expostas. Esses dois estudos trazem resultados importantes e que foram destacados amplamente por uma grande pesquisa realizada na Inglaterra, conforme relatada a seguir.

O *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE)* é um recente e pioneiro estudo longitudinal realizado na Europa com 2.600 participantes que foram acompanhados entre os anos de 1997 e 2014, dos três aos 16 anos de idade aproximadamente, com intervalos de tempo (Sylva et al., 2014). O objetivo do estudo foi acompanhar o desenvolvimento cognitivo e social em diversos contextos de interação (escola, vizinhança, familiar) dos participantes. Um dos resultados e que interessa ao presente estudo se refere aos ganhos significativos em relação a vivenciar uma pré-escola de qualidade; ou seja, crianças que passaram por uma pré-escola de qualidade, sendo que um dos indicadores de qualidade foi a relação afetiva e a responsividade do professor, apresentaram ganhos significativos em sua autorregulação emocional, comportamentos pró-sociais e tiveram menores níveis de hiperatividade. Adicionalmente, esse período da escolarização infantil relacionou-se significativamente com melhores desempenhos acadêmicos nas disciplinas de inglês e matemática quando jovens adultos. Quando avaliados aos 16 anos de idade, os pesquisadores encontraram resultados significativos mostrando a pré-escola com um poder de igualar as

condições de desempenho de crianças oriundas de famílias mais favorecidas e famílias em desvantagem social. O estudo aponta que o professor precisa ter intencionalidade educativa, ou seja, cuidar e educar por meio de formação específica para mudar a trajetória de vida das crianças tornando-as seres humanos produtivos à sociedade por meio de seu desenvolvimento social, cognitivo e sua saúde mental. Esse estudo salienta a pré-escola como sendo um benefício a longo prazo em todas as etapas de escolarização e vida de jovem adulto, ao colocar os aspectos de desenvolvimento social e o cognitivo no mesmo nível de importância.

Destaca-se, a partir desse estudo, a responsabilidade social da educação infantil de oferecer ambientes educativos de qualidade, favorecendo o pleno desenvolvimento das crianças e tendo imprescindivelmente uma intencionalidade educativa dos professores ao planejarem suas atividades com base nas necessidades das crianças (Dal Coletto, 2014).

A interação professor-aluno é um componente crucial ao processo de ensino-aprendizagem. Uma das características da interação é que impacta a sua qualidade e o próprio desenvolvimento social de crianças se refere à forma com que os professores conduzem os comportamentos dos alunos em sala de aula. Percebe-se que na sala de aula existem diferentes comportamentos dos alunos acontecendo ao mesmo tempo, o que exige do professor um olhar individual e coletivo ao mesmo tempo (Batista, 2013), a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e gerenciar o comportamento individual do aluno.

A interação professor-aluno positiva pressupõe que o professor se comporte de determinadas maneiras a fim de intervir adequadamente tanto em comportamentos inadequados do aluno como na promoção de seu repertório social (Carter & Doyle, 2011; Fabiano et al., 2013). As intervenções efetivas nos comportamentos adequados e inadequados dos alunos possibilitam uma integração maior das crianças em seus relacionamentos interpessoais bem como desenvolve o aluno em áreas cognitiva, física e social (Fornazari, Kienen, Tadayozzi, Ribeiro & Rosseto, 2012). Diversas são as descrições, abordagens e construções teóricas sobre essa temática. Destacam-se a seguir algumas que se aproximam ou utilizam uma visão interacionista de análise.

A análise baseada no campo de relacionamento interpessoal vem sendo estudada por Del Prette e Del Prette desde 1998. Dois estudos iniciais se destacam: a) Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) realizaram um estudo de caso com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental e mostraram algumas habilidades importantes no desenvolvimento da professora (organizar mais efetivamente a atividade, compartilhar com o aluno a estruturação de conteúdos e aumentar interações sociais em sala de aula); b) Del Prette, Del Prette, Torres e Pontes (1998) estudaram professores dos anos finais do ensino

fundamental e encontraram resultados após a intervenção de aumento da expressão facial, entonação, humor e entusiasmo em praticamente todos os professores. Em 2008, Del Prette e Del Prette destacam um sistema de habilidades sociais educativas do professor composto por quatro categorias de comportamento: (1) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos (ex.: organizar matérias, arranjar ambiente físico); (2) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais (ex.: parafrasear, apresentar modelo, apresentar instruções, utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema); (3) estabelecer limites e disciplina (ex.: descrever e analisar comportamentos desejáveis, pedir mudança de comportamento, interromper comportamento); (4) monitorar positivamente (ex.: manifestar atenção a relato, elogiar, incentivar, demonstrar empatia, remover evento aversivo, apresentar *feedback* positivo). O instrumento de avaliação das habilidades sociais educativas do professor está em fase de avaliação preliminar de seus dados psicométricos (Del Prette & Del Prette, 2013), mas o ensaio realizado por Rosin-Pinola e Del Prette (2014) aponta que o instrumento, juntamente com um apoio de assessoria aos professores, pode trazer avanços em programas de formação de professores melhorando o repertório social desses profissionais e, consequentemente, impactando o repertório social e o desempenho acadêmico dos alunos.

Em um estudo a partir dos estilos parentais, Batista e Weber (2012; 2015) analisam os estilos de liderança dos professores e destacam que o estilo autoritativo, ou seja, aquele professor que estabelece regras e limites, que tem um comportamento permeado de afetividade e que considera as características peculiares de cada fase da criança, é o estilo que pode se apresentar como fator de proteção ao desenvolvimento da criança. Batista (2013) apresenta o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), que identifica os estilos dos professores para que possa auxiliá-los em um processo de mudança de comportamento e melhorar a qualidade na interação com os alunos.

Outra abordagem da interação professor-aluno encontrada na literatura, que favorece o desenvolvimento social de crianças, é a abordagem da disciplina positiva. Essa abordagem é definida por Spodeck e Saracho (1998) como sendo um processo no qual o professor emprega estilos positivos de resposta em sua interação com o aluno, definindo limites e mantendo-os. O professor que utiliza a disciplina positiva adota uma postura flexível e de diálogo com a criança, favorece a expressão e a aceitação das emoções pelas crianças, estabelece relações de empatia e contribui para o desenvolvimento da autoestima positiva de seu aluno (Vale, 2011). A condução positiva pelo professor envolve o estabelecimento de algumas regras e expectativas sobre o comportamento das crianças, como, por exemplo, favorecer

comportamentos de respeito, responsabilidade e engajamento dos alunos nas atividades (Lane, Menzies, Bruhn & Crnabori, 2011).

Um professor que exerce a disciplina positiva em sua interação com o aluno tem uma postura proativa, ou seja, ele tem conhecimento e sabe colocar todas as suas habilidades em ação para criar um ambiente no qual cada um dos alunos saiba como interagir de forma apropriada com o professor e com os outros, sente-se valorizado pelos seus trabalhos, percebe que contribui com o grupo todo e sente-se motivado e engajado em seu próprio processo de aprendizagem (Lane et al., 2011). As estratégias de desenvolvimento social de crianças adotadas pelo professor proativo envolvem a resolução de problemas, a gestão da raiva, a identificação de sentimentos pelas crianças sempre as ajudando a nomear e expressar verbalmente aos outros seus sentimentos e emoções (Vale & Gaspar, 2004). Outras atitudes do professor proativo são descritas, como, por exemplo, aquele que estabelece regras e consequências claras e lógicas aos comportamentos dos alunos, chama os alunos pelo nome e os saúda com carinho, usa formas criativas de atrair e manter a atenção das crianças, entre outros (Webster-Stratton, 2008).

De forma geral, percebe-se que um professor que conduz sua sala pela disciplina positiva consegue utilizar o tempo para a aprendizagem do aluno e não para ter que redirecionar constantemente os comportamentos inapropriados dos alunos (Webster-Stratton, 2008; 2011). Segundo a autora, os professores utilizam consequências lógicas e naturais e focam, primeiramente, nos comportamentos apropriados emitidos pelos alunos e, quando ocorrem comportamentos inapropriados dos alunos, os professores são consistentes e refletem sobre o motivo daquele comportamento estar existindo e o que o mantém. Carter e Doyle (2011) destacam que a disciplina positiva é o primeiro passo que o professor precisa adotar para criar e manter uma ordem em sua sala de aula. Dessa forma, garante-se que a intervenção nos comportamentos inapropriados dos alunos não seja a primeira necessidade de atuação dos professores e, sim, a promoção e prevenção de comportamentos adequados emitidos pelas crianças (Vale, 2011).

Pode-se dizer que a disciplina positiva se aproxima da Psicologia Positiva (Paludo & Koller, 2007) e da análise do comportamento (Skinner, 1972; 2000), ao propor o manejo de comportamentos dos alunos pelo professor por meio de uma abordagem amistosa partindo sempre do que há de potencialidade e acerto no aluno.

A pesquisa realizada por Viecili e Medeiros (2002b) sustenta a premissa da análise do comportamento. As autoras pesquisaram três professoras com alunos entre oito e 12 anos divididos em dois grupos: alunos com fracasso escolar e alunos sem fracasso escolar. Os

resultados mostram que as professoras: (1) utilizaram mais consequenciação positiva com os alunos sem fracasso escolar, definida pelos autores como “a professora emite comportamentos que enfatizam a boa execução de tarefas e/ou comportamentos de alunos por meio de enunciações verbais positivas, elogios, dar atenção ao aluno, respondendo imediatamente a uma questão ou dúvida ou solicitar sua participação em alguma atividade (muito bom; quem acertou está de parabéns)”; (2) advertiram mais os alunos com fracasso escolar, como “a professora chama a atenção sobre aspectos relacionados a tarefa de um aluno, fala com um aluno recriminando energicamente algum comportamento emitido não relacionado à tarefa, deprecia um aluno, criticando aspectos de atividades executadas por este, censurando ou fazendo queixas sobre as atividades ou comportamentos exibidos por alunos (cuidado com a letra; eu não vou repetir; vocês estão fazendo a lição muito feia)”; e (3) castigaram igualmente os dois grupos, como “a professora promete algum castigo de forma clara ou sugerida (não mandei fazer agora, pode apagar; quem mandou correr? Volta, senta e vem devagar)”. Quando comparado o uso da consequenciação positiva pela professora nos dois grupos, os autores observaram que os alunos com fracasso escolar respondem ao consequenciamento positivo mais que alunos sem fracasso escolar.

Pode-se observar que professores que relatam ao seu aluno contentamento diante do seu acerto, o apoiam, apesar do seu erro; encorajam novas tentativas e mantêm um relacionamento amistoso, entre outros, estão a comportar-se de forma a desenvolver e influenciar positivamente uma variedade de comportamentos do aluno (Zanotto, 1997).

Conforme analisado na subseção 2.1 da presente tese, a necessidade de investimento na qualificação dos professores, um curso de formação de professores, segundo Zanotto (1997), deveria enfatizar alguns cuidados a serem tomados pelo professor a fim de influenciarem positivamente o comportamento do aluno: (a) observar o comportamento do aluno e pequenas mudanças relacionadas em função da sua ação; (b) valorizar os comportamentos que se aproximam do comportamento desejado (reforçamento diferencial); (c) utilizar procedimentos que aumentem a ocorrência dos comportamentos adequados; (d) avaliar constantemente sua prática e as contingências que envolvem sua sala de aula, para alterá-las sempre que for necessário.

Pesquisas nesse sentido foram realizadas a fim de ensinarem princípios básicos da análise do comportamento e o procedimento de análise funcional do comportamento aos professores da educação infantil, objetivando melhorar a qualidade da interação professor-aluno e o processo educativo em si. A análise funcional do comportamento é uma peça-chave à análise do comportamento, porque é por meio dela que se identifica as relações

estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente. Ela fornece indicações sobre o meio que antecede o comportamento do indivíduo, o comportamento propriamente dito e as consequências desse (Matos, 1999; Meyer, 2003).

Ao observarem uma criança com Síndrome de *Down* e seus pares em uma creche, Freitas e Mendes (2008) destacaram dificuldades de aceitação pelos pares e falhas na mediação das duas professoras na interação entre as crianças. Diante disso, as autoras propuseram um programa de intervenção para as professoras visando ensiná-las a fazer análise funcional do comportamento da criança, ou seja, avaliar inúmeras variáveis que poderiam contribuir para o surgimento e manutenção de dificuldades comportamentais apresentadas pelas crianças, e o uso de estratégias a serem adotadas para proporcionar mudanças comportamentais entre os pares. Os resultados indicaram uma diminuição significativa dos comportamentos inadequados emitidos pelas crianças, como, por exemplo, agressividade, recusa ou abandono da tarefa escolar, e aumento no uso de estratégias adequadas de manejo de comportamento dos alunos pelas professoras.

A pesquisa de Tavares (2009) pretendeu verificar a eficácia de um treinamento para ensinar professoras a levantar uma provável função do comportamento de alunos em sala de aula considerados inadequados. Participaram do estudo três professoras do ensino fundamental. O treino foi composto por cenários que descreviam situações em sala de aula envolvendo comportamentos inadequados dos alunos. Assim, as professoras deviam responder sobre os comportamentos emitidos pelos alunos, as consequências, antecedentes, frequências dos comportamentos e prováveis funções do comportamento em questão. A pesquisadora forneceu modelos de análise para os primeiros dois cenários. Os outros 12 cenários tiveram gradativamente a cada dois cenários apresentados suas questões de análises retiradas. Em um outro momento de teste as professoras tinham que responder, observando os cenários, qual poderia ser a função do comportamento.

Quando foi perguntado sobre a função do comportamento, as três professoras parecem ter sido capazes de responder adequadamente. Entretanto, quando perguntado a elas sobre uma alternativa de intervenção, apenas uma participante propôs intervenção parcialmente adequada. A autora conclui que as participantes se mostraram capazes de identificar a função do comportamento, o que não implica em serem capazes de propor intervenção aos comportamentos inadequados dos alunos.

Leite (2011) verificou o efeito de um treinamento para ensinar professores sobre uma parte da análise de contingências, o levantamento da provável função do comportamento inadequado do aluno em sala de aula. A amostra do estudo foi composta por três professoras do

ensino fundamental em uma escola privada. O processo de pesquisa aconteceu em oito etapas por meio da aplicação de questionários sobre a descrição de situações-problema em sala de aula em que o comportamento do professor ou de outros agentes em sala de aula as mantinha seja por reforçamento positivo (atenção do outro agente) ou por reforço negativo (fuga da tarefa); o comportamento inadequado do aluno; e, após os questionários, sessões de treino da identificação de elementos de uma contingência de reforço (antecedente, resposta, consequência, frequência e função da resposta) das situações-problema. Por fim, as professoras tinham que indicar os elementos da contingência de reforço previamente treinados em descrições do comportamento de um aluno da sala de aula, previamente selecionados como emissores de comportamento problema, e, numa última etapa, as professoras tinham que indicar um modo de proceder diante do aluno selecionado em uma sessão com uma tentativa de generalização.

O treino da identificação da função do comportamento foi verificado como eficaz, visto que a pontuação das professoras nos questionários aumentou em relação à linha de base e se manteve ao longo dos treinos e testes de aplicação, bem como no teste de generalização, embora neste último o comportamento complexo de propor uma solução não fosse apresentado de maneira satisfatória. Além disso, no teste de generalização, o desempenho de todas as professoras foi significativamente abaixo do desempenho no teste de aplicação, o que decorreu, segundo a autora, de uma decisão metodológica na aplicação dos questionários e de uma única realização do teste de generalização. O que pode não ter oferecido oportunidade de modelagem da resposta verbal da professora. O estudo apresenta limitações quanto à eficácia do treino na identificação da função do comportamento do aluno em sala de aula pela professora, visto que a avaliação da interação das participantes com seus alunos em sala de aula não foi precisa por meio das observações.

Fornazarri et al. (2012) utilizaram um *software* chamado “Ensino” para ensinar quatro professoras que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais a intervirem em comportamentos inadequados e melhorarem a qualidade de suas interações com eles. Os resultados encontrados pelos autores indicam que as professoras se sentiram mais confiantes e seguras ao lidarem com os comportamentos dos alunos e perceberam com clareza o conceito de reforçamento diferencial alternativo, ou seja, extinguir os comportamentos inadequados dos alunos e reforçar os comportamentos adequados previamente ensinados.

À medida que professores aprendem mais sobre seu próprio comportamento e sobre o comportamento dos alunos, há possibilidade de conduzir à melhoria da qualidade nas interações estabelecidas no contexto escolar, aos desenvolvimentos acadêmico e social dos

alunos bem como melhora nas condições de trabalho a que os próprios professores estão submetidos (Fornazari et al., 2012; Schiff & BarGil, 2004).

Por fim, destaca-se o enfoque denominado Apoio Comportamental Positivo, expressão traduzida por Rios e Denari (2011), de *Positive Behavior Support* (*PBS* - Heinam, Dunlap & Kincaid, 2005; Safran & Oswald, 2003). O enfoque surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1980, sendo baseado nos princípios da análise do comportamento, incorporando também valores e estratégias advindas da teoria sistêmica e objetiva prevenir problemas de comportamento e promover comportamentos pró-sociais de crianças no contexto escolar (Heinam et al., 2005; Safran & Oswald, 2003). Seu intuito é que o professor ou equipe pedagógica da escola resolva problemas de comportamento dos alunos por meio de uma comunicação aberta, honesta e respeitosa e pelo consenso, trazendo etapas claras de como conduzir a análise das variáveis envolvidas no problema de comportamento do aluno bem como a necessidade de monitoramento e avaliação do resultado (Heineman et al., 2005).

O processo do *PBS* é caracterizado por quatro etapas: (1) identificação e engajamento dos participantes; (2) identificação das variáveis associadas ao comportamento; (3) seleção e implementação das estratégias com enfoque no *PBS*; (4) monitoramento e avaliação dos resultados (Heinaman et al., 2005). Em relação à primeira etapa, ela envolve a formação de um grupo de pessoas que se relacionam com a criança, como, por exemplo, pais, professores, entre outros. A segunda etapa se refere à realização da análise funcional do comportamento. A terceira etapa envolve a seleção e a aplicação de estratégias baseadas na análise funcional do comportamento realizada. Essa etapa compreende estratégias que, de forma geral, modificam o ambiente de interação, ensinam novos repertórios de comportamento com a criança para substituir seus comportamentos inadequados e consequenciam positivamente os comportamentos adequados emitidos pela criança. Segundo Fabiano et al. (2013), as estratégias utilizadas pelo professor descritas pelo enfoque são fornecer elogio e atenção aos comportamentos adequados dos alunos, planejar comportamentos inadequados a serem ignorados, utilizar regras e rotinas em sua sala de aula e fornecer solicitações claras e efetivas sobre quais os comportamentos esperados dos alunos. A última etapa se caracteriza pelo monitoramento e avaliação dos resultados, baseando-se na coleta de dados ocorrida na etapa inicial, por meio de frequências de comportamento, inventários ou observações, e avaliando também se os comportamentos modificaram em outros contextos de interação da criança.

Resultados de pesquisas apontam o *PBS* como um enfoque favorável à qualidade de interação professor-aluno e na mudança de comportamento de alunos de forma amistosa

(Allen, 2009; Gresham et al., 2004; Yeung, Barker, Tracey & Mooney, 2013), sendo indicado aos três níveis de intervenção no contexto escolar (primário, secundário e terciário), a fim de incluir todos os alunos e suas especificidades (Heineman et al., 2005).

As definições conceituais destacadas anteriormente, envolvendo a interação professor-aluno, apesar de conterem diferenciações para cada um dos autores que as estudam, levam a uma conversão sobre componentes que sustentam a educação infantil em uma perspectiva de desenvolvimento das crianças por meio de regras e procedimentos claros e consistentes, mas sem deixarem de permitir que a criança explore o ambiente com segurança, tome iniciativas e construa seu senso de autonomia (Lane et al., 2011). Entretanto, é importante destacar que muitas vezes, em diferentes escolas e níveis de ensino, essas condições positivas da interação professor-aluno e de intervenção no comportamento do aluno, seja para promoção de habilidades sociais seja em relação aos seus problemas de comportamentos, não se fazem presentes e se relacionam a prejuízos para as crianças em seus aspectos acadêmicos e comportamentais, como, por exemplo, a agressividade.

2.3.1 Uma interação professor-aluno coercitiva

Apesar de a literatura dar fortes indicações sobre as práticas educativas do professor, que despertam o desenvolvimento do aluno nas áreas acadêmica e social, tem-se conhecimento que inúmeras vezes a interação professor-aluno é permeada por hostilidade e coerção (Zanotto, 1997; 2004; Vila, 2005; Rios & Denari, 2008). De acordo com o estudo de Fu, Lin, Syu e Guo (2010), em relação aos professores pré-escolares da cidade de Taiwan que trabalham das 8h às 18h, suas expressões de emoções são mais negativas e expressam menos emoções positivas entre o horário das 10h às 14h, e entre o horário das 16h às 18h eles expressam mais emoções positivas e menos negativas. Os autores levantam hipótese de que no horário da tarde ou final de dia isso acontece porque os alunos estão indo embora.

Sidman (2001) define coerção como “o uso da punição e da ameaça de punição para conseguir que outros ajam como nós gostaríamos ou a nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições ou ameaças” (p. 17). A coerção funciona a curto prazo, pois faz com que a pessoa se comporte como gostaríamos. Entretanto, a longo prazo ela está fadada ao insucesso porque a coerção não ensina o acerto e, sim, enfoca o erro (Sidman, 2001). Assim, o comportamento deixa de ser emitido por algum tempo, mas não necessariamente ocorreu aprendizagem de qual comportamento deve ser o apropriado (Bandura, 1977; Sidman, 2001; Skinner, 2000). Adicionando-se a isso os lamentáveis

subprodutos gerados pela coerção, tais como sentimentos de medo, ansiedade e culpa, que acarretam sofrimento e prejuízo na vida dos indivíduos sem lhes favorecer a construção de repertório de relacionamentos sociais e resolução de problemas da sua vida cotidiana (Sidman, 2001; Skinner, 2000).

Quando o controle coercitivo⁷ está presente no contexto escolar, os alunos emitem muitos comportamentos de fuga e esquiva para evitar ou eliminar a aversividade que causa sofrimento, como, por exemplo, comportamentos de agressividade, absenteísmo, pichações, entre outros (Banaco, 1993; Sidman, 2001; Skinner, 2000). Skinner (1972, 2000) aponta que as interações que ocorrem no contexto escolar que são permeadas por coerção são frequentemente associadas ao fracasso e à evasão escolar.

Vale e Gaspar (2004) verificaram que as professoras da educação infantil reconhecem que utilizam estratégias inadequadas na interação com as crianças, sendo compostas por ações como comentar em voz alta o mau comportamento da criança, apontar uma criança por mau comportamento e recorrer à força física. Kramer (2006) relata com profundo pesar que na educação infantil no Brasil ainda se observa comportamentos de maus-tratos do professor em relação aos alunos. Pesquisando o contexto escolar com 39 crianças de aproximadamente seis anos de idade, Stasiak (2010) verificou que as crianças perceberam comportamentos das professoras como gritar, falar palavrões ou beliscão em sua interação com elas, e para as crianças essa situação relacionou-se à percepção de estresse. Em pesquisa com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e seus responsáveis, Glidden (2015) encontrou que os filhos relatam maior uso de coerção pelo professor do que o percebido pelos pais, sendo que o comportamento do professor de gritar com o aluno obteve o maior nível de aprovação entre pais e filhos e o comportamento de castigar fisicamente o aluno obteve menor nível de aprovação na percepção dos participantes. A autora demonstrou que as práticas coercitivas dos professores ocorrem tanto em escolas públicas quanto privadas.

Webster-Stratton (2008) destaca que quando os professores de crianças pequenas sentem dificuldade em estabelecer uma interação positiva com algum aluno, principalmente se essa criança apresenta algum comportamento desafiador, eles podem gritar, zangar-se com facilidade, impor castigos excessivos, fazer críticas severas ou, o pior comportamento, evitá-la deliberadamente. Outro comportamento de coerção ou adversidade emitido pelo professor,

⁷ Neste estudo, compreendendo diferentes posicionamentos teóricos, optou-se, assim como Batista e Weber (2015) sustentadas por Sidman (1995), por utilizar controle coercitivo e aversivo como sinônimos. As autoras afirmam que é mais adequado o uso do termo controle coercitivo quando se trata de relações professor e aluno em sala de aula, pois se trata de um controle inadequado intenso, opressivo, não justificável e que visa mais o professor do que seu aluno.

segundo Regra (2004), pode ser visto quando ele foca apenas nas dificuldades de aprendizagem ou comportamentais das crianças, ignorando acertos e potencialidades. Essa postura aversiva do professor, na maioria das vezes, acaba por rotular as crianças como imaturas, preguiçosas, irresponsáveis etc., gerando uma polaridade grave na interação professor-aluno: isenção dos professores de suas responsabilidades pelo não-ensino e a total responsabilidade da criança pela não aprendizagem (Pereira, Marinotti & Luna, 2004; Skinner, 1972).

O rótulo de "problema ou distúrbio" atribui a esses alunos a culpa pelo "seu fracasso", e a deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar, desconsiderando-se os inúmeros fatores envolvidos neste processo. Ao atribuímos deficiências – emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais – aos alunos, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos. (Campos, 1997, p. 2).

A coerção e a rotulação limitam as oportunidades de aprendizagem das crianças e contribuem para que elas se comportem de maneira consistente com tais rotulações, suprimindo sua criatividade e flexibilidade comportamental, e favorecendo seus comportamentos rígidos e estereotipados, ou seja, oposto aos comportamentos necessários à aprendizagem (Vasconcelos, 2003; Viecili & Medeiros, 2002a).

É fundamental que o professor “conheça o caráter temporário do efeito do controle aversivo na redução do comportamento indesejado ou seus graves subprodutos” (Zanotto, 2000, p. 44). De maneira alguma, pretende-se culpabilizar o professor pelo uso da coerção em sua prática, pois se sabe que ele, de certa forma, já foi ensinado pela cultura a fazê-lo (Skinner, 1972; 2000) e que está exposto às diferentes exigências em sua rotina escolar. Busca-se, sim, uma compreensão clara sobre o fator coerção na interação professor-aluno e espera-se que esse melhor entendimento traga esforços para melhorar a trajetória escolar de crianças e seu desenvolvimento infantil, bem como o bem-estar global do professor.

Se evidencia a necessidade de se reestruturar a formação de professores para que tenham condições de identificar e lidar com seus próprios preconceitos, de observar e avaliar suas próprias ações e corrigir seu desempenho. Para isso, o professor precisa ter clareza dos assuntos e comportamentos que tenham significado para o aluno; precisa utilizar a avaliação como um instrumento de aprendizagem e não de coerção e, principalmente, precisa ser capaz de investir sua habilidade e seu conhecimento para produzir condições para o aluno aprender comportamentos de valor, na certeza

de que as implicações das atividades coercitivas interferem na formação dos sujeitos/cidadãos brasileiros. (Viecili & Medeiros, 2002a, p. 237).

Percebe-se que uma interação professor-aluno positiva e de proximidade focada na socialização e intervenção dos comportamentos dos alunos de maneira adequada é a base para que a prática pedagógica do professor promova o sucesso acadêmico e o desenvolvimento social de seus alunos em uma fase de escolarização tão precoce (Brophy, 2011; Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Pianta, 2011). Esse olhar se insere no campo de estudo mais amplo *classroom management*, denominado no presente estudo de gestão de sala de aula, e que oferece ainda outros conhecimentos mais diretos e pontuais sobre estratégias que envolvem a estrutura física do espaço da sala de aula, bem como a condução das atividades que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2 Estratégias de gestão da sala de aula pelo professor

A literatura aponta que o campo denominado de gestão de sala de aula – internacionalmente denomina-se de *classroom management* – traz grandes contribuições à qualificação e desenvolvimento profissional (Emmer & Stough, 2001). Tem-se conhecimento de que o campo da gestão de sala de aula vem sendo estudado desde as décadas iniciais do século XX (Brophy, 2011). As pesquisas realizadas nessa área de estudo, segundo o autor, tiveram duas contribuições teóricas fundamentais: o Behaviorismo Radical e o Modelo Bioecológico.

Inicialmente, o Behaviorismo Radical (Skinner, 2000) predominou e contribuiu com seus princípios básicos do comportamento humano referente ao condicionamento operante (reforçamento, punição, extinção etc.) e as pesquisas aplicadas e experimentais retratavam dados empíricos com descrições cuidadosas que envolviam linhas de base do comportamento antes e após a intervenção. O enfoque das pesquisas era voltado à modificação do comportamento dos alunos, favorecendo comportamentos esperados e extinguindo os indesejáveis.

Por volta dos anos de 1960, a teoria da aprendizagem social de Bandura (1969; 1977) foi acrescentada ao campo de pesquisa em função de uma preocupação que existia sobre a suspensão do reforçamento implicar o desaparecimento do comportamento. Assim, gradualmente a noção de um controle externo do comportamento foi sendo ampliada às noções de capacidade de autorregulação do comportamento por meio de técnicas de modelação e autoinstrução verbal. Entre as décadas de 1960 e 1980, vários grupos de

pesquisadores investigaram as relações entre os processos de sala de aula (comportamento do professor e interação professor-aluno) associados ao ajustamento escolar (Brophy, 2011). Por volta da década de 1980, a Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002) foi adotada em diversos estudos. A premissa era estudar a “pessoa em desenvolvimento, ambiente e, especialmente, a interação desenvolvvente entre ambos” (Bronfenbrenner, 2002, p. 5).

Em relação à definição de gestão de sala de aula, Emmer e Stough (2001) conceitua-a como sendo as atitudes que o professor toma para manter a ordem da sala, envolver os alunos nas atividades e proporcionar a cooperação entre eles. Segundo a Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA*, 2010), o conceito se refere ao uso de técnicas básicas de ensino utilizadas pelo professor para alterar o comportamento dos alunos dentro de um ambiente de aprendizagem, sendo, especificamente, a modificação de comportamento em sala de aula por meio de diversas estratégias: mudar os alunos de lugar, dar um prazo flexível para tarefas, alterar a exigência em relação às lições, entre outros. Brophy (2011) conceitua gestão de sala de aula como sendo as ações do professor direcionadas a criar e manter um ambiente propício de aprendizagem para que o professor alcance o sucesso em sua prática de ensino. Para o autor, a gestão de sala de aula é um componente do amplo contexto educacional e é uma das funções assumidas pelo professor em sua prática, dentre outras funções, como a avaliativa, de ensino e motivacional.

Percebe-se que as definições, por mais que contenham pequenas variações, convergem à mesma premissa: o professor beneficia seu aluno no que se refere à aprendizagem acadêmica e ao desenvolvimento global ao comportar-se em sala de aula de acordo com algumas estratégias específicas. Essas estratégias são voltadas tanto à construção de um ambiente ou estrutura de sala de aula quanto aos comportamentos do professor em sua interação com o aluno, esse analisado na subseção 2.3.

A seguir, analisa-se dois componentes, organização física da sala de aula e planejamento e transição de atividades. A escolha desses dois tópicos não ocorre em detrimento da importância de outros, mas se baseia na proposta das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010) que sustenta ao alcance dos objetivos das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos a fim de assegurarem, de forma geral, um espaço de cuidado e educativo às crianças, que favoreça várias dimensões das crianças (motora, afetiva, linguística etc.), que atenda às especificidades etárias e de necessidades educativas especiais, permita movimentos e deslocamentos das crianças interna e

externamente etc. Os Indicadores da qualidade na educação infantil (2009) estabelecem uma dimensão de avaliação denominada de “espaços, materiais e mobiliários” contendo três itens (1) espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; (2) materiais variados e acessíveis às crianças; (3) espaços materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos. Em recente pesquisa, Dal Coletto (2014) sustenta a importância do ambiente físico e de planos e rotinas do professor em sua atuação para a qualidade na educação infantil. Para a autora, esses dois indicadores compõem um quadro de oito indicadores construído por ela em sua tese que pesquisou 71 participantes: dirigentes, professores, educadoras e pais de crianças entre zero e três anos de três escolas de educação infantil. Os demais indicadores são: interações adultos-crianças, interações entre iguais, experiências educativas, cuidados para uma vida saudável, qualificação e desenvolvimento profissional e parceria família-escola. Percebe-se que esses outros seis indicadores, de certa maneira, já foram contemplados ao longo da seção de revisão de literatura da presente tese.

Conforme afirma Forneiro (2007), o espaço físico da sala de aula se caracteriza por ser um acúmulo de inúmeros recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal às crianças constituindo-se em um ambiente rico e estimulante de aprendizagem ao professor e à criança. Segundo Webster-Stratton (2008), a estrutura da sala de aula oferece um enquadramento básico que sustenta as ações de ensino do professor. Para a autora, destaca-se a inclusão de horários e rotinas previsíveis na sala de aula pelo professor, bem como transições entre as atividades bem claras e definidas.

Lane et al. (2011) destacam diversos fatores envolvidos na organização física da sala de aula: (1) espaço, que ao mesmo tempo favoreça o desenvolvimento de uma atividade instrucional, permita às crianças fazerem escolhas de outras atividades lúdicas e menos estruturadas; (2) os materiais precisam ter espaços de armazenamento adequados; (3) cada uma das áreas de trabalho da sala, e as áreas devem permitir atividades de leitura, que exigem espaços mais silenciosos, áreas de atividades para pequenos grupos ou duplas e uma área que o grupo todo possa se reunir confortavelmente; (4) em relação à decoração da sala, ela precisa ter exposição de trabalhos, que demonstrem o progresso dos alunos, uma boa iluminação, quadro para registrar as decisões tomadas pelo grupo em relação ao desenvolvimento das atividades ou de problemas solucionados e materiais disponíveis de fácil acesso; (5) o arranjo das carteiras deve privilegiar o trabalho de cooperação entre os alunos e ser disposto na sala de aula de forma a permitir um espaço de circulação suficiente e seguro; (6) é importante que exista na sala uma área para o professor conduzir individualmente algum comportamento inadequado da criança; (7) por fim, esse espaço físico não deve ter nenhum obstáculo visual

para que o professor tenha em seu campo de visão o andamento total do grupo, principalmente, a fim de garantir a segurança de todas as crianças.

Destacam-se dois estudos atuais nessa temática. Abbas, Othman e Rahman (2012) analisaram o espaço físico de 20 pré-escolas, relacionando-o ao comportamento de brincadeira das crianças e constataram que áreas de atividades bem definidas e um ambiente estruturado (sala de aula sem parede, materiais disponíveis, mobília adequada à idade da criança) influenciam positivamente a emissão de comportamentos positivos de brincadeiras pelas crianças. Em uma pesquisa com 95 professores, Aygun, Yildizbas e Aygun (2014) destacaram resultados que o espaço físico da sala de sala pode facilitar com o manejo de comportamentos de professores pré-escolares.

Sobre o planejamento de atividades, Lane et al. (2011) pontuam que os processos de atividades planejados pelo professor devem se enquadrar em uma rotina de sala de aula a fim de que os alunos saibam claramente o que farão e como farão. Pereira, Marinotti e Luna (2004) descrevem alguns princípios que podem subsidiar um planejamento de ensino pelo professor que respeite a aprendizagem individual e o ritmo de cada aluno nas atividades: (1) manter o aluno constantemente em atividade a fim de acompanhar seu desempenho; (2) prover consequências reforçadoras positivas aos comportamentos do aluno, ou seja, ressaltar ao máximo as aproximações do aluno ao desempenho adequado criando condições para que ele aprenda o que ainda não sabe; (3) para isso, é necessário garantir que as atividades sejam compatíveis com o que ele já sabe e aumentar gradativamente a dificuldade delas evitando ao máximo consequências aversivas; (4) priorizar consequências naturais em relação às artificiais, ou seja, consequências que são inerentes à ação; e, por fim, (5) envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho.

Um ponto fundamental relacionado aos processos de atividades chama-se de transição, ou seja, a passagem de uma atividade a outra, encerrar a atividade em curso e iniciar a nova atividade (Lane et al., 2011). Essa transição deve ocorrer para as crianças de forma sinalizada pelo professor a fim de garantir a atenção delas e que elas saibam como e para onde devem se locomover. As transições podem ser mais difíceis para crianças pequenas e para as que tenham comportamentos de desatenção, impulsividade ou que se distraem facilmente; para isso, o professor pode fazer uma transição mais suave preparando as crianças com antecedência (Webster-Stratton, 2008).

Outra estratégia está relacionada aos inúmeros trabalhos administrativos que os professores têm a cumprir como, por exemplo, correção de tarefas e atividades avaliativas, planejamento de aulas, construção de materiais ou instrumentos para a aula, documentos

obrigatórios (listas de presença, planos de aula etc.). Para que essas tarefas sejam cumpridas e não retirem a atenção do professor nos alunos, o professor deve planejar se existem momentos ou atividades que os próprios alunos podem contribuir com o professor (Lane et al., 2011). Por exemplo, as crianças menores podem ajudar a organizar suas atividades em caixas com seus nomes, podem retirar e guardar o livro de recados entre pais e escola em sua mochila etc. A maioria das atividades apenas o professor pode fazer, mas ele precisa estar atento a não se desviar do seu objetivo principal que é o foco no aluno.

A tarefa de ser professor é exigente e complexa, para isso, a subseção 2.3 e seus desdobramentos da presente seção de revisão de literatura procuraram contribuir na descrição de comportamentos e estratégias que o professor pode emitir e utilizar a fim de se sentir seguro em sua atuação profissional e criar um ambiente propício ao desempenho escolar e ao desenvolvimento infantil de seus alunos (Marturano & Loureiro, 2003).

Baseando-se ainda no princípio de que a aprendizagem se dá na interação indivíduo e ambiente, e este processo é afetado tanto por condições de quem aprende, como pelas características do ambiente de aprendizado (Hubner & Marinotti, 2004), analisa-se a partir de agora programas de intervenção nacionais e internacionais em contexto escolar desenvolvidos com o objetivo de treinar e capacitar professores na promoção de habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento das crianças.

2.4 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES NACIONAIS

Com o objetivo de conhecer os estudos que vêm sendo realizados sobre o treinamento e capacitação de professores para promoverem habilidades sociais e prevenir problemas de comportamentos de crianças da educação infantil, buscou-se artigos científicos, dissertações e teses nacionais sobre o assunto. Entretanto, percebe-se que foram incipientes os resultados ao considerar os três critérios de seleção: (1) treinamento/capacitação de professores; (2) crianças da educação infantil; e (3) foco no desenvolvimento de habilidades sociais e/ou problemas de comportamento de alunos. Por isso, estabeleceu-se a apresentação, nesta subseção, de trabalhos que também atenderam dois dos três critérios estabelecidos: primeiro (treinamento/capacitação de professores) e terceiro (foco no desenvolvimento de habilidades sociais e/ou problemas de comportamento de alunos), mas com o nível de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos apresentam-se a seguir em ordem crescente de número de trabalhos encontrados.

Em relação aos trabalhos de tese, foram encontrados quatro trabalhos: Lopes (2013), Maldonado (2011), Molina (2007) e Silva (2010). O primeiro trabalho analisado a seguir (Maldonado, 2011), atendeu os três critérios estabelecidos. Os outros três trabalhos atenderam o primeiro e terceiro critérios, como descritos acima.

O trabalho de tese de Maldonado (2011) teve como objetivo aplicar e avaliar um programa de intervenção precoce de caráter seletivo com crianças pré-escolares com problemas de comportamento na escola, direcionado à família, professores e aos pares. Com as professoras foi realizada uma leitura e discussão de uma cartilha intitulada “Construindo um relacionamento positivo na sala de aula”, ao longo de 15 encontros pré-programados, e com as crianças foram realizados 15 encontros de 30 a 40 minutos em pequenos grupos. A construção do formato dos encontros com as crianças foi inspirada no programa de intervenção de Webster-Stratton (2004), fundamentado nos textos-base utilizados na elaboração da cartilha e com a utilização de materiais audiovisuais Sistema Multimídia de Habilidades Sociais da Criança (SMHSC). Com os responsáveis foram 11 encontros de 1h30 durante cinco meses em que atividades como leitura e discussão de material informativo (cartilha), de estudo de caso, de discussão em grupo, de troca de papéis, de dinâmicas e de discussão de vídeos e tarefas de casa foram feitas. Participaram do estudo dois grupos de crianças com quatro e cinco anos de idade que frequentaram dois Centros municipais de educação infantil (CMEI): 10 crianças que constituíram o Grupo A referente a crianças encaminhadas para atendimento psicológico pelas professoras, que participaram da intervenção; e um grupo de 10 crianças que não participaram do atendimento formaram o Grupo B, que não necessitavam de intervenção psicológica, segundo suas professoras. Também participaram do estudo as professoras destas crianças (N=10), os colegas delas (N=20) e os seus responsáveis (N=10).

Quanto à avaliação da efetividade do grupo das crianças feita pelas professoras, verificou-se que a intervenção pode ter promovido mudanças de comportamento nas crianças, diante do fato de as professoras relatarem a diminuição da frequência de seis tipos de conflitos num total de 12, ao comparar as medidas pré e pós-intervenção. Entretanto, a intervenção não pôde ser considerada efetiva diante do fato de que, comparando as medidas pré e pós-intervenção houve um aumento na variedade dos conflitos apresentados nas salas, mas uma pequena redução na frequência total desses conflitos. Quanto à avaliação da efetividade do grupo dos professores, verificou-se que não houve mudanças significativas no comportamento dos professores após a intervenção. Contudo, algumas práticas consideradas positivas tiveram sua frequência aumentada de maneira geral. Quanto ao grupo dos

responsáveis, pode-se afirmar que a intervenção foi efetiva em promover mudanças no comportamento dos pais. Quanto à avaliação da efetividade da intervenção geral, os resultados relatados pelos pais indicaram melhora do comportamento geral das crianças e os resultados relatados pelos professores indicaram na mesma direção, mas num menor nível se comparado à avaliação feita pelos pais.

Molina (2007) realizou dois estudos em sua tese, sendo um deles de caráter seletivo, com o objetivo de avaliar os efeitos de aplicar um programa de treinamento de habilidades sociais a professores de uma turma de aceleração do quinto ano do ensino fundamental sobre o relacionamento interpessoal com alunos com dificuldade de aprendizagem e sobre os rendimentos acadêmico e social desses alunos. Participaram dessa etapa oito professores do sexo feminino de salas de aceleração da rede estadual de um município do interior de São Paulo e todos os seus alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Eles foram divididos em oito grupos: P1 (uma professora e seus alunos, quatro meninos e três meninas); P2 (uma professora e seus alunos, três meninos e duas meninas); P3 (uma professora e seus alunos, sete meninos e uma menina); P4 (uma professora e seus alunos, oito meninos e uma menina); P5 (uma professora e seus alunos, quatro meninos e quatro meninas); P6 (uma professora e seus alunos, sete meninos e três meninas); P7 (uma professora e seus alunos, cinco meninos e uma menina); P8 (uma professora e seus alunos, quatro meninos e uma menina). Participaram, ao todo, 58 alunos (não especifica a idade média), sendo 72,41% do sexo masculino.

Primeiro, foram realizados quatro encontros, de quatro horas cada, entre a pesquisadora e as professoras, nos quais foram apresentados e discutidos temas relacionados à área de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, promoção de habilidades sociais e manejo de comportamentos inadequados, dentre outros. Em seguida, foram realizados 10 encontros (totalizando 14 encontros, 56 horas de trabalho), nos quais foram fornecidas orientações sobre procedimentos para promover habilidades interpessoais e manejar comportamentos inadequados em sala de aula. Nesses 10 encontros, as professoras eram encarregadas de, a partir do segundo encontro, desenvolver uma atividade de *role play* junto com a pesquisadora (que interpretava o papel de uma criança com comportamento inadequado), fazendo com que cada professora fizesse esse processo pelo menos uma vez. A pesquisadora oferecia consequências diferenciais para os comportamentos emitidos pela professora (expressão facial, postura corporal, gestos, expressão oral, tom e volume da voz). Em geral, avalia-se que a intervenção promoveu melhora no repertório das habilidades sociais das crianças tendo a empatia e a assertividade escores aumentados de modo estatisticamente

significativo após a intervenção. Os dados comparativos entre pré e pós-intervenção sugerem que as professoras passaram a apresentar mais práticas adequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula. As próprias professoras relatam esta mudança e reconhecem, de maneira geral, maior importância e viabilidade à promoção de habilidades sociais dos alunos em sala de aula. Os registros de observação da atuação das professoras em sala de aula também sugerem que as professoras passaram a apresentar com maior frequência práticas adequadas à promoção de habilidades sociais em sala de aula, apesar de não ter sido avaliado o pré-teste.

Silva (2010) realizou um programa de intervenção no contexto escolar para professores de alunos entre seis e sete anos com o objetivo de prevenir e minimizar problemas comportamentais das crianças. Participaram da pesquisa três professoras, 55 alunos e 18 familiares. A intervenção com professores ocorreu em 19 encontros semanais com uma hora de duração e ao longo de cinco módulos: conceitos; modificação no ambiente físico da sala de aula; manejo de relacionamento; manejo de conduta; e manejo de conteúdo. Os resultados mostraram dados significativos pós-intervenção como a diminuição de problemas de comportamento, o aumento do comportamento apropriado emitido pelo aluno; as percepções das professoras foram muito positivas em relação ao fato de a pesquisadora ter focado o trabalho com toda a classe e não com um grupo de crianças “problemáticas” e relataram que aprenderam a observar e elogiar os comportamentos positivos dos alunos. Conclui-se que o programa foi avaliado como efetivo e positivo pelos participantes, mas eles gostariam que houvesse continuidade.

Lopes (2013) avaliou um programa de capacitação para professores sobre treinamento de habilidades sociais para que estes, por sua vez, conduzissem um grupo de treinamento de habilidades sociais com uso de Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças (RMHSC) (Del Prette & Del Prette, 2005) com seus respectivos alunos. Participaram duas professoras e seus 30 alunos do quarto ano do ensino fundamental de uma escola particular. Os alunos foram divididos em três turmas (T1 = 3 alunos com baixo rendimento acadêmico; T2 = 13 alunos da turma toda; T3 = 14 alunos da turma toda). O treino dos alunos pelas professoras consistia em 11 sessões de uma hora cada tratando de habilidades sociais cada vez mais complexas em sua sequência, de acordo com prévia avaliação realizada pelas professoras. O treinamento dos professores consistia na entrega de cartilha sobre temas básicos que fundamentam a teoria das habilidades sociais e três encontros de 90 minutos cada para discussão de tais temas. Além disso, os professores eram instruídos sobre as atividades, previamente à realização das sessões de THS com as crianças.

A avaliação dos resultados mostrou que o referido programa universal na escola foi efetivo para 71% dos alunos da Turma 2 e 57% dos alunos da Turma 3, os quais apresentaram melhoras significativas em pelo menos uma das habilidades treinadas. As crianças, de maneira geral, não referiram melhora em sua autoavaliação, mas as crianças com baixo rendimento acadêmico perceberam melhora na habilidade “autocontrole”. Quanto aos resultados das professoras, elas indicaram melhoras das crianças, nas duas turmas supracitadas, em habilidades como cooperação/responsabilidade e amabilidade. Para os pais, a habilidade de “autocontrole” também foi referida como tendo sido aprimorada. A porcentagem de impacto do programa nos problemas de comportamento foi de 36% dos alunos da Turma 2 e 46% dos alunos da Turma 3, sendo que, para a maioria das crianças, a redução dos problemas de comportamento foi acompanhada por melhora das habilidades sociais. O impacto do programa universal de habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico das crianças foi positivo e clinicamente significativo para 64,2% do conjunto de alunos da Turma 2 e 46% dos alunos da Turma 3, dados que incluem as crianças identificadas como tendo baixo rendimento acadêmico antes da intervenção.

Em relação aos artigos científicos, foram selecionados quatro trabalhos no total: Almeida e Pereira (2011), Costa, Williams e Cia (2012), Pereira e Gioia (2010) e Rocha e Carrara (2011). Contudo, apenas um artigo científico atendeu os três critérios estabelecidos como foco da presente pesquisa: Almeida e Pereira (2011). Os demais artigos atendem os critérios primeiro e terceiro, conforme descrito no início dessa subseção.

Primeiro, destaca-se o artigo científico, de caráter seletivo ou secundário, de Almeida e Pereira (2011), que teve como objetivo ensinar professoras de educação infantil, que apresentavam em suas salas de aula alunos com comportamentos considerados por elas inadequados, a analisar e interpretar dados gerados pela aplicação do programa de treinamento inspirado em Iwata et al. (2000), que parte da identificação da frequência do comportamento do aluno por meio da exibição de filmes e da interpretação dos comportamentos por meio do estabelecimento de relações ordenadas entre o evento antecedente, o comportamento e a consequência. As participantes foram três professoras da educação infantil, da cidade de São Paulo, que se mostraram interessadas e disponíveis à aplicação do programa. Na aplicação dos questionários após a intervenção, as professoras acertaram praticamente todos os registros e as respostas, o que sugere que a efetividade das estratégias utilizadas para ensiná-las a analisar e interpretar dados em um período relativamente curto é razoável se bem apoiadas. As autoras discutem, entretanto, a validade do estudo para o comportamento de analisar as contingências de reforçamento em situação de

sala de aula, pois ressaltam que os vídeos para serem mais efetivos devem conter cenas próprias de sala de aula ou situações reais de sala de aula enfrentadas pelas professoras.

O artigo de Pereira e Gioia (2010) avaliou se o ensino de conceitos básicos da análise do comportamento e a realização de análises de interação entre professores e alunos possibilitariam que o professor interferisse mais apropriadamente na sala de aula, em comportamentos considerados por ele como violentos. Participaram da pesquisa 18 professoras de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, sendo que 11 lecionavam nos anos iniciais e sete lecionavam nos anos finais. Foram apresentados alguns conceitos básicos (reforço, extinção e punição) e discutidos exemplos, principalmente os trazidos pelas professoras. Ao final das discussões, exercícios de classificação de descrições comportamentais e questionários conceituais foram respondidos pelas professoras. Os temas das discussões foram: (1) comportamento apropriado *versus* comportamento inapropriado e (2) consequências para o comportamento (por exemplo, como consequenciar o comportamento apropriado e como consequenciar o comportamento inapropriado). De maneira geral, por meio das observações das pesquisadoras e das avaliações das professoras, pode-se dizer que a intervenção se mostrou eficaz em reduzir a frequência de comportamentos violentos dos alunos em sala de aula. Adicionalmente, as autoras discutem que o fato da intervenção ter sido em grupo e não ter sido programado um ensino que atendesse às dificuldades particulares de cada professora pode ter prejudicado o alcance de melhores resultados. Além disso, segundo as autoras, em sala de aula, a ocorrência de múltiplas situações simultâneas dificulta bastante a consequenciação adequada para cada uma das situações, o que diminui a probabilidade de o professor se comportar adequadamente no momento das ocorrências de comportamentos violentos.

O estudo de Rocha e Carrara (2011) avaliou o efeito de um programa instrucional universal desenvolvido com duas professoras do ensino fundamental sobre a aquisição, por seus alunos, de repertórios fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais condizentes com o exercício da cidadania. Participaram da pesquisa duas professoras e 12 alunos de cada uma delas de uma escola do ensino fundamental. Os alunos foram selecionados de forma aleatória e cada professora e seus respectivos alunos participaram da intervenção de cada vez, pois o outro grupo de participantes foi utilizado, num primeiro momento, como grupo controle para avaliação dos resultados e, posteriormente, passou a ser grupo experimental. Foram realizados cinco encontros com a participação da professora da sala e a primeira autora do estudo. Os encontros foram realizados na própria escola, às segundas-feiras, antes do início da aula, com 50 minutos de duração cada. O primeiro

encontro teve como objetivo a apresentação do projeto e a definição de comportamentos pró-éticos e pró-sociais à professora, bem como a dessensibilização da professora e dos alunos em relação à participação da pesquisadora na sala de aula. Nos demais encontros, foram discutidos, respectivamente, os seguintes temas: expressar sentimentos positivos; elogiar; dar e receber *feedback* positivo; agradecer; expressar desagrado e pedir mudança de comportamento; habilidades de analisar problemas e tomar decisões; e solução de problemas interpessoais na sala de aula. Os temas foram definidos a partir da literatura e da análise das avaliações com os alunos.

Os resultados obtidos sugerem que a intervenção com as professoras foi efetiva no desenvolvimento de repertório de comportamentos pró-éticos das crianças, visto que após a intervenção os escores médios das duas turmas para o critério “socialmente habilidoso(a)” aumentaram com significância estatística e os escores médios das duas turmas para os critérios “socialmente inabilidoso(a) passivo(a)” e “socialmente inabilidoso(a) ativo(a)” diminuíram, embora o primeiro tenha diminuído para uma das turmas sem significância estatística.

Por fim, o artigo científico de Costa et al. (2012) pretendeu avaliar os efeitos de uma intervenção com monitores de uma organização não governamental (ONG) sobre os problemas de comportamento de crianças escolares. Os participantes foram seis monitores, que funcionavam como professores em função do caráter da instituição, 24 crianças com idade variando entre oito e 11 anos e pelo menos um de seus responsáveis. O programa de intervenção foi dividido em duas partes: (1) capacitação direcionada aos monitores para lidar com problemas de comportamento das crianças e (2) consultoria sobre aspectos organizacionais da instituição. Pode-se afirmar que a intervenção foi eficaz para minimizar problemas de comportamento das crianças em função de que os dados de avaliação dos monitores e dos pais indicaram a ocorrência de mudanças positivas e estatisticamente significativas: uma diminuição dos valores de média para as escalas relacionadas aos problemas de comportamento e um aumento dos valores de média para a escala de comportamento pró-social, especialmente nas fases de avaliação do pré-teste para o pós-teste 1 (após a capacitação) e do pós-teste 1 para o pós-teste 2 (após a consultoria).

Em relação às pesquisas desenvolvidas em dissertações de mestrado, cinco estudos foram selecionados: Correia (2009), Grassi (2009), Luizzi (2006), Ormeno (2004) e Vila (2005). Nessa categoria de trabalhos, destacam-se dois estudos que se encontram nos três critérios estabelecidos na seleção Luizzi (2006) e Ormeño (2004).

A pesquisa realizada por Luizzi (2006) objetivou elaborar uma proposta de capacitação para professores que promova o aprimoramento das habilidades desses profissionais voltadas a prevenir e ou minimizar a ocorrência de comportamentos agressivos em alunos pré-escolares. Para isso, a autora baseou sua proposta em programas estrangeiros de intervenção escolar bem-sucedidos. A proposta de capacitação foi elaborada em três módulos: (1) enfatiza conceitos e habilidades básicas envolvidas no desenvolvimento de comportamentos agressivos e na importância do uso de princípios e estratégias comportamentais e a relevância de relações positivas entre professor e aluno; (2) usa estratégias de intervenção no modelo de prevenção universal; (3) enfatiza estratégias de intervenção no modelo preventivo. Ao todo, são sugeridas 36 sessões teóricas e práticas para o aprimoramento do professor e o manejo do comportamento agressivo das crianças. Apesar de não ter sido realizado um processo de intervenção, a autora sugere que a proposta possa capacitar os professores para lidarem melhor com as demandas da sala de aula e espera que faça parte do interesse de uma política pública ampla.

O estudo de Ormeño (2004) avaliou o impacto de uma intervenção múltipla de caráter seletivo (pais, professores e alunos) na redução de comportamentos agressivos apresentados por crianças de uma escola pública inserida numa comunidade carente e no aumento da apresentação de comportamentos socialmente adaptados. Os participantes foram três crianças do sexo masculino de quatro, cinco e seis anos de idade e suas respectivas mães e as professoras, em um total de nove participantes. Com as crianças foram realizadas duas sessões semanais de 45 minutos cada ao longo de sete meses, nas quais foram abordados tópicos como a imposição de regras, formas alternativas à agressão e a resolução de conflitos por meio de brincadeiras, exercícios e *role play*. A intervenção com as mães ocorreu uma vez por semana em suas próprias residências sendo que a pesquisadora as orientava a lidarem com os comportamentos inadequados dos filhos após ouvir os relatos delas sobre estes comportamentos. Com as professoras foram realizadas sessões de apresentação e discussão de material didático. Os resultados mostraram que os três meninos apresentaram frequências aumentadas de comportamentos adequados em comparação com as linhas de base. Entretanto, na sala de aula, apenas um dos meninos manteve uma frequência similar a das últimas sessões da intervenção, o que indica que não houve generalização. Com relação à intervenção com as mães, esta tendeu a lidar com estressores gerais às famílias e não especificamente a lidar com o comportamento inadequado das crianças. Com relação às professoras, as intervenções não se mostraram suficientes para capacitá-las a lidar com as crianças. Discute-se que os resultados de todas as intervenções sofreram interferência de aspectos de várias ordens

(número de alunos elevado para a professora, carências familiares de várias ordens, comportamentos muito violentos das crianças participantes).

A pesquisa de Vila (2005) elaborou e descreveu procedimentos de intervenção utilizados em um programa de treinamento de habilidades sociais em grupo, com professoras de crianças com dificuldades de aprendizagem inseridas em classes especiais, composto por 15 sessões. As participantes foram 10 professoras de 26 a 54 anos de escolas municipais e estaduais de uma cidade no estado do Paraná. Foram realizadas 15 sessões de aproximadamente duas horas de duração cada, tendo como recursos a aplicação de vivências, exercícios e apresentações orais da apresentadora, que visavam treinar habilidades sociais dos participantes. Os dados mostraram que, após a intervenção, houve aumento nas médias dos escores das professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas. Durante a observação do comportamento das professoras em sala de aula por meio de filmagem, verificou-se que não ocorreu aumento da apresentação de todas as habilidades sociais avaliadas, apenas de habilidades específicas como a habilidade de encorajar e reforçar comportamentos adequados dos alunos. De maneira geral, os resultados indicam que o treinamento de habilidades sociais para professores pode aprimorar o repertório comportamental de professores e contribuir indiretamente para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal do aluno.

Correia (2009) verificou os efeitos de uma intervenção com professores sobre os repertórios comportamental e acadêmico de alunos. Participaram da pesquisa quatro professoras e 39 alunos – 20 alunos com problemas de comportamento (GI) e 19 alunos sorteados aleatoriamente (GS) – sendo separados em quatro grupos de 10 alunos por professor, sendo cinco do GI e cinco do GS. A intervenção com os professores teve 10 sessões presenciais de duração de duas horas cada, ao longo de cinco meses, mais 10 horas de atividades práticas/complementares. Os recursos foram filmes, *role play*, encenação hipotética, palestras, atividades de descrição de comportamento do aluno, leituras e discussões dirigidas. Os resultados indicaram que houve um aumento do desempenho médio em todos os aspectos acadêmicos (leitura, escrita e aritmética) para ambos os grupos. Contudo, apenas um GI atingiu desempenho acadêmico geral médio esperado para a idade e escolaridade. Quanto aos comportamentos socialmente adequados, após a intervenção houve um aumento da pontuação média geral para ambos os grupos, sendo que o aumento foi dentro do valor de significância estatística para os GI, mas não para os GS. De forma geral, os resultados sugerem uma diminuição da ocorrência de comportamentos-problema em sala de aula, visto o caráter de medida indireta dos comportamentos dos alunos.

O estudo de Grassi (2009) objetivou avaliar, em termos de validade interna e externa, o treino de um conjunto de habilidades sociais educativas consideradas socialmente relevantes a professores que atendem crianças deficientes visuais. Três professores especialistas em educação especial e com habilitação em deficiência visual, que já trabalhavam com alunos com esse público há pelo menos dois anos na escola pública onde a pesquisa foi realizada, e duas crianças com deficiência visual sob tutela de cada professor, totalizando seis alunos. O treinamento foi realizado individualmente pela pesquisadora e consistia em três etapas: (1) instruir o professor acerca da importância das 33 respostas da classe de habilidades sociais educativas do professor avaliadas em uma pesquisa prévia como relevantes no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com deficiência visual através de leituras e discussões programadas durante uma hora; (2) leitura de *scripts*, sem duração de tempo programada, que descreviam situações em uma interação entre professor e aluno considerada adequada; (3) duas sessões de uma hora cada, com cada professor, onde as 33 respostas supracitadas eram ensaiadas entre a pesquisadora e a professora. Após o treino, a fase 3 do treinamento era repetida em três sessões na sala de aula com os alunos selecionados.

A frequência das classes de habilidades sociais educativas (estabelecer contexto interativo potencialmente educativo; transmitir conteúdos formais enfatizando aspectos de relacionamento interpessoal; estabelecer limites e disciplina; e monitorar positivamente) que continham as respostas específicas como objetivo do treinamento tiveram sua frequência aumentada após a intervenção. Resultado que sugere a efetividade do treinamento ao desenvolvimento das habilidades sociais educativas dos professores. Contudo, não foi realizada nenhuma medida dos comportamentos dos alunos relacionada às respostas desenvolvidas pelas professoras.

Por fim, destaca-se um programa de intervenção para contextos escolares de educação infantil e ensino fundamental que o professor pode conduzir com seus alunos, intitulado de “Eu posso resolver problemas” (EPRP) (Shure, 2006). Esse programa tem como meta ensinar às crianças habilidades cognitivas de solução de problemas interpessoais por meio de 83 lições que podem ser utilizadas pelo professor em sua rotina de ensino, tendo cada uma delas aproximadamente 30 minutos. Os conteúdos abordados pelo programa são divididos em duas partes: (1) habilidades prévias para resolução de problemas; (2) habilidades para resolução de problemas. O objetivo da primeira é estimular as crianças a aprenderem vocabulário de resolução de problemas, identificação de seus sentimentos e dos outros, considerarem pontos de vista de outros colegas e aprenderem sobre suas ações e os momentos apropriados para cada uma delas. A segunda parte visa ensinar as crianças a considerarem as

consequências de suas ações e tomarem decisões de solução para as situações-problema. Os recursos de ensino das habilidades pelo professor para as crianças envolvem brincadeiras, histórias, dramatizações, desenhos, discussões e desempenho de papéis.

O programa foi adaptado por Motta (2003) e estudado em contexto escolar por meio da aplicação das professoras em suas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental por Borges e Marturano (2002; 2010; 2012) e Rodrigues, Dias e Freitas (2010). De forma geral, os resultados desses estudos mostram a efetividade do programa para redução de comportamentos inadequados, aumento de soluções relevantes frente a situações-problemas e aumento de comportamentos socialmente habilidosos das crianças. Segundo Elias, Marturano e Motta-Oliveira (2012), a análise da experiência com o EPRP em contexto brasileiro fornece indicações de que o programa tem demonstrado evidências de efetividade para prevenção de problemas de comportamento em crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental em contexto escolar.

Pode-se observar que dos 13 trabalhos de tese, artigos científicos e dissertações, ao todo analisados na presente subseção, apenas quatro trabalhos (31%) se relacionam com pesquisas voltadas à educação infantil. O último programa de intervenção ressaltado, o EPRP, mostra-se como uma intervenção eficaz, mas com um objetivo mais delimitado à resolução de problemas por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Enfatiza-se, dessa forma, a necessidade de pesquisas voltadas à fase de escolarização básica e um aumento de treinamentos para capacitar e apoiar os professores no desenvolvimento de seus alunos. Esse número reduzido de artigos parece condizer com o apontamento realizado por Freitas (2013) sobre o campo de estudos experimentais em treino de habilidades sociais no Brasil. Segundo o mesmo autor, os estudos nessa área ainda são recentes sendo que começaram a ser publicados nos últimos 10 anos.

Dessa feita, conforme proposta de Luizzi (2006) e a adaptação de Motta (2003), que se relacionaram com um estreitamento de programas de intervenção estrangeiros, analisa-se a seguir programas reconhecidos fora do Brasil e que podem trazer contribuições sólidas ao campo de pesquisa de nosso país.

2.5 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES INTERNACIONAIS

Diversos programas preventivos, seletivos e individualizados baseados em evidências estão implementados e disseminados ao redor do mundo com o objetivo de

capacitar os professores a desenvolver seus alunos social e emocionalmente e prevenir problemas de comportamento (agressividade, *bullying* etc.). Decidiu-se, na presente pesquisa, realizar um caminho inovador e complexo que foi buscar programas estrangeiros a fim de escolher um para realizar uma avaliação preliminar em contexto brasileiro para posterior disseminação. Essa decisão não invalida o estado da arte no Brasil, contemplado na subseção anterior (2.4), mas propõe um avanço por meio de um programa com resultados eficazes e efetivos, em termos de generalização cultural e disseminação, e por ser uma ação congruente com o caminho científico adotado em vários outros países.

A revisão de literatura internacional em relação aos programas de prevenção de problemas de comportamento e promoção de competências sociais e emocionais na infância é infindável. Para atingir o objetivo da presente pesquisa, definiu-se três estudos, dois nacionais e um estrangeiro, como base de seleção para avaliação dos principais programas indicados pelas autoras, conforme descritos a seguir.

O estudo nacional de Luizzi e Rose (2010) teve como um dos objetivos analisar intervenções estrangeiras cujos resultados se mostraram positivos no sentido de reduzir comportamentos agressivos em alunos da educação infantil e ensino fundamental. Para as autoras, as intervenções conduzidas por professores para prevenção de comportamentos agressivos na fase inicial da escolarização são raras no contexto nacional, e os estudos realizados se concentram em abordar medidas necessárias para trabalhar com adolescentes com problemas de comportamento. Nesse estudo são analisados cinco programas de intervenção com base nos artigos referidos por Leff, Power, Manz, Costigan e Nabors (2001): *Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS* – Kusche & Greenberg, 1995); *Second Step* (Grossman et al., 1997); *First Step to Success* (Walker et al., 1998); *Anger Coping Program* (Lochman, Dunn & Klimes-Dougan, 1993); e *Brain Power Program* (Hudley & Graham, 1993).

O segundo estudo nacional selecionado foi Dias (2014), que construiu um programa de intervenção para desenvolver a automonitoria de crianças entre cinco e seis anos de idade. Em seu estudo, a autora não analisa os programas estrangeiros, mas cita os seguintes em sua revisão de literatura: *Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (PATHS* – Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007); *Social Skills Intervention System (SSIS* – Elliott & Gresham, 2008); *Second Step (Committee for children, 1992)*; *I can solve problems* (Shure, 2006); *The Incredible Years (IY* – Webster-Stratton et al., 2008); *Aprender a Convivir* (Fernández, Justicia, Alba & Justicia, 2012); *Assertividade e Habilidades Sociais* (Monjas, 2007); e *Project Prima!r* (Petermann & Natzke, 2008).

Em contexto internacional, destaca-se a tese de doutoramento de Vale (2011), que analisa detalhadamente e por diferentes critérios os seguintes programas que atendem a educação infantil: *Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum* (PATHS – Domitrovich, Greenberg, Kusche & Cortes, 2001); *Second Step* (Committee for children, 1992); *Open Circle Curriculum* (Seigle, 2001); *Grupo de Recerca em Orientació Psicopedagógica* (GROP – Renom, 2007); *Nurturing Program* (Layton, 1996); *Incredible Years* (Webster-Stratton, 2003b).

A partir desses três estudos e por análise nos sites dos respectivos programas, decidiu-se descrever o *PATHS*, *Second Step* e *The Incredible Years*, que se relacionam à prevenção universal, ao desenvolvimento social e emocional de crianças em idade da educação infantil e capacitam professores:

(1) *Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum – Preschool* (PATHS – Domitrovich, Greenberg, Kusche & Cortes, 2001) é um programa de prevenção universal aplicado em sala de aula pelos professores com crianças a partir da pré-escola até aproximadamente 10 anos de idade. O objetivo do programa se relaciona com o desenvolvimento do autocontrole, resolução de problemas, diminuição de comportamentos de agressão, aumento da autoestima e gerenciamento de emoções. O programa é composto atualmente por três unidades e um total de 101 lições, mas o uso das lições é gradativo ao nível de desenvolvimento das crianças. A duração total do programa pode ser de até cinco anos. O professor pode aplicar entre duas ou três lições semanais conforme desenvolvimento das crianças e os materiais que ele utiliza são fantoches de dedo, livros, canções e jogos. Os pais recebem tarefas de casa e são convidados a assistirem as lições. A formação de professores ocorre entre um e dois dias em formato de *workshop* por meio de um manual de aplicação. O programa tem suas escalas de avaliação próprias. Estudos mostraram que crianças entre três e quatro anos de idade que participam do programa melhoram suas competências sociais e emocionais (Arda & Ocak, 2012; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Hughes & Cline, 2015; Moore et al., 2015), relacionam-se com um melhor desempenho acadêmico (Rhoades, Warren, Domitrovich & Greenberg, 2011) e apresentam menos problemas de comportamento (Arda & Ocak, 2012; Hughes & Cline, 2015);

(2) O programa *Second Step* foi desenvolvido pela *Committee for Children* (1992) na cidade de Seattle (Washington, Estados Unidos). O objetivo geral do programa é prevenir a violência e a agressão por meio de prevenção universal pela aprendizagem social e emocional (SEL) em crianças a partir de quatro anos. O programa é composto por 28 lições que o professor agrega em seu currículo de aula para trabalhar diariamente em torno de cinco a sete

minutos. As lições agrupam-se em cinco unidades: habilidades de aprendizagem; empatia; gerenciamento das emoções; habilidades de amizade e resolução de problemas; revisão. Os professores têm um curso de duração de oito horas e um manual próprio e os pais também são alvo de sessões de treinamento (Vale, 2011). O programa encontra-se disseminado em inúmeros países (Inglaterra, Noruega, Finlândia, Chile, Austrália, Venezuela, Japão etc.). No Brasil, conforme divulgação do projeto Cuca Fresca (2014), ocorreu a participação da gestora da organização *Committee for Children*, Joan Cole Duffell, em um curso destinado a profissionais formadores do projeto “Escola Tempo Integral” da iniciativa da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Em uma revisão minuciosa sobre o programa, Schick e Cierpka (2013) apontam que os estudos, em sua maioria, se concentram com alunos dos níveis de escolarização do ensino fundamental e médio. Segundo os autores, os estudos na educação infantil ainda são poucos e/ou não publicados, mas indicam que as crianças apresentam mais competências social e emocional e são menos agressivas com seus pares e, adicionalmente, os professores relatam benefícios em suas competências verbais e no clima da sala de aula;

(3) *The Incredible Years* (IY – Webster-Stratton, 2003b) iniciou como sendo um programa de intervenção terapêutica para crianças entre quatro e oito anos com comportamentos desafiadores. Depois foi sendo expandido para treinamento de pais e, mais tarde, para professores. O objetivo de todos os programas é prevenir e tratar problemas de comportamento em crianças bem como promover suas competências sociais, emocionais e acadêmicas por meio de seus pais e professores (Webster-Stratton, 2012). Os programas também podem ser utilizados em contexto de terapia infantil. Os professores recebem treinamentos de longa duração de aproximadamente 36 horas e com diversos recursos didáticos (*role-play*, vídeos, discussão) para atuarem no nível universal e/ou seletivo com seus alunos entre três e oito anos de idade. Os professores têm suporte de recursos como livros, adesivos, fantoches para atuarem em sala de aula.

De acordo com a análise cuidadosa de Vale (2011) sobre os programas acima descritos, percebe-se que o *PATHS* tem, assim como *IY*, uma forte validação empírica, o que não acontece ainda com o *Second Step*. Entretanto, o *PATHS* não tem um formato de treino de pais como os outros dois. Em relação aos materiais, os que se referem ao *IY* são mais atrativos e diversificados e a duração de formação dos professores é maior. Segundo a autora em sua análise, o *Second Step* não tem um nível seletivo e individual e o sistema de avaliação do *PATHS* não é tão robusto quanto do *IY*.

Diante das análises dos estudos indicados anteriormente e das próprias páginas eletrônicas dos programas, definiu-se que o *IY* contempla os requisitos importantes à pesquisadora do presente estudo para ser um programa para crianças e professores da educação infantil. Percebe-se que o programa engloba: (1) base teórica sólida; (2) abrangência de conteúdo⁸; (3) perspectiva da Psicologia Positiva; (4) envolve treino e/ou capacitação do professor como agente de mudança das crianças e do próprio beneficiário com um treinamento com carga horária relevante; (5) consideração do contexto familiar e possibilidade de treino; (6) possibilidade de intervenção seletiva e/ou individual; (7) materiais diversificados, atrativos e lúdicos; (8) técnicas de ensino diversificadas (*role play*, discussões, aporte teórico); (9) disponibilidade de instrumentos de avaliação; (10) estudos experimentais bem delineados. Outros dois pontos que se tornam importantes de serem destacados são sobre a tradução e implementação do *IY* em Portugal – a proximidade do idioma facilita o complexo processo de avaliação do programa em nosso contexto cultural – e o segundo ponto, conforme aponta Lohr et al. (2007), é que a disseminação de programas exige comercialização. Analisou-se o custo aproximado, conforme *website* de cada programa disponibiliza, e percebeu-se que o programa mais custoso se refere ao *My Teaching Partner*, seguido pelo *PATHS*. Em terceiro lugar destaca-se o *IY* e, por fim, o *Second Step*. Na subseção seguinte (2.6) apresenta-se uma análise refinada sobre o *IY*.

2.6 OS PROGRAMAS *THE INCREDIBLE YEARS*

Ao longo dos últimos 30 anos, Webster-Stratton, psicóloga, enfermeira e professora emérita da Universidade de Washington (Seattle, Estados Unidos), desenvolveu uma série de programas denominado *The Incredible Years (IY)*. Essa série de programas envolve treinamentos para pais, professores e crianças com um objetivo duplo, prevenir e tratar problemas de comportamento em crianças bem como promover suas competências sociais, emocionais e acadêmicas (Webster-Stratton, 2012). De acordo com Webster-Stratton et al. (2011), seus programas fundamentam-se na teoria cognitivo-social de Bandura (1969; 1977) e na teoria do desenvolvimento do comportamento antissocial de Patterson et al. (1992).

Percebe-se que a grande contribuição da teoria de Bandura presente no trabalho de Webster-Stratton refere-se à mudança humana, onde atribui um papel central aos processos cognitivos, autorreguladores e autorreflexivos, sendo a aprendizagem concebida como a

⁸ Abrangência é operacionalizada a partir da análise do comportamento como sendo emoções, sentimentos, pensamentos (comportamentos privados) e comportamentos observáveis (bater, gritar, correr etc.).

aquisição de conhecimentos por meio do processamento da informação (Olaz, 2013), por exemplo, as intervenções dos programas que utilizam os vídeos partem do princípio de que, por meio da observação de respostas de outras pessoas e das consequências que estas trazem para elas, os participantes podem alterar seu comportamento.

O embasamento dos programas *IY* na teoria de Patterson et al. (1992) relaciona-se ao compreender que os eventos antissociais (aversivos e contingentes) geram uma troca coercitiva entre os membros, principalmente crianças e pais, crianças e professores, gerando comportamentos antissociais (chorar, gritar, bater etc.) que são eficazes na resolução de problemas interpessoais e que, gradualmente, escalam na intensidade e amplitude. Entretanto, são contrários a um desenvolvimento humano saudável. Compreendendo essa teoria, Webster-Stratton tem como propósito em seus programas favorecer que os contextos interativos de crianças se configurem como fatores promotores ao desenvolvimento infantil.

Na primeira década de desenvolvimento de seu trabalho, Webster-Stratton focou em treinamento para pais com o objetivo terapêutico de tratamento e intervenção com crianças com distúrbios opositor-desafiador, *déficit* de atenção e problemas internalizados (Webster-Stratton, 2012). Apesar de tantos resultados significativos encontrados com esses treinamentos, como, por exemplo, o aumento de competências sociais e emocionais e autoestima e diminuição de comportamentos agressivos dos filhos, a pesquisadora percebeu que seus achados apontavam para a necessidade de promover as relações interpessoais e os comportamentos dessas crianças no contexto escolar (Webster-Stratton, 2012). Assim, então, seus trabalhos teriam um alcance sistêmico (crianças, contextos familiar e escolar) cumprindo duas premissas fundamentais (intervenção e prevenção) para atender todas as necessidades das crianças em seu desenvolvimento global (Reid & Webster-Stratton, 2001).

Foi na década de 1990, sua segunda década de pesquisa, que Webster-Stratton desenvolveu os programas *IY Dinosaur School Curriculum* (Webster-Stratton, 1990) e o *IY Teacher Classroom Management Training (IY TCM)* (Webster-Stratton, 1994a). O *IY Dinosaur School curriculum* fornece um *curriculum* ao professor para o desenvolvimento social, emocional, resolução de problemas e gestão de comportamentos para crianças da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Inicialmente, esse programa foi oferecido de forma simultânea com o programa para pais, ou seja, enquanto os pais estavam participando do treinamento de pais, seus filhos participavam do *Dinosaur School* (Webster-Stratton, 2012). Os professores que utilizam esse programa em sua rotina escolar com crianças entre três e oito anos têm a sua disposição 64 atividades divididas em sete unidades temáticas: fazer amigos; aprender as regras da escola; perceber e detectar sentimentos;

resolução de problemas; gestão de comportamento utilizando a técnica *Tiny Turtle* (“Acalmar-se em cinco passos”); como ser amistoso; e como falar com amigos. O material do programa é composto por vídeos, fantoches, fichas de atividades. As atividades duram aproximadamente 20 minutos e são utilizadas duas a três vezes na semana. Primeiro, o professor inicia com um grande grupo, chamado de *Circle Time*, e segue as atividades em pequenos grupos. Algumas atividades as crianças podem levar para casa a fim de compartilharem com os pais. Os professores aprimoram e desenvolvem suas estratégias de manejo de sala de aula com o programa *IY TCM*⁹, que foi desenvolvido a fim de reduzir diversos fatores de risco relacionados às dificuldades sociais e emocionais das crianças e de fortalecer suas competências sociais e emocionais por meio do comportamento adequado do professor (Webster-Stratton, 2012).

Esses dois programas acima expostos sustentam a premissa da autora do *IY* que qualquer criança pode se beneficiar dos programas em seu contexto escolar, mas para isso ela precisa ter um professor que (1) maneje ou conduza adequadamente seus comportamentos inapropriados emitidos em sala de aula e com seus pares e (2) enfatize as suas habilidades sociais, sua aprendizagem emocional, seu repertório de resolução de problemas tão seriamente quanto a desenvolve academicamente (Webster-Stratton, 2012).

Atualmente, a série *IY* oferece ao todo 14 programas¹⁰ que contemplam crianças de zero a 12 anos. Para pais, são um total de nove programas, sendo um específico para o autismo e *déficits* de linguagem, e que são construídos de acordo com as faixas etárias das crianças (*IY Baby Program*, *IY Toddler Basic Program*, *IY Preschool Basic*, *IY School Age Basic*, *Advanced Parenting Program*, *Well-Baby Prevention Program*, *Attentive Parenting Prevention Program*, *School Readiness Program* e *Autism Spectrum/Language Delays*). Para as crianças existem dois programas chamados de *Dinosaur* (*Small Group Dinosaur* e *Classroom Dinosaur*) que promovem suas competências sociais e emocionais e ensinam a resolver problemas. Finalmente, para os professores são três programas (*IY TCM*, *Incredible Beginnings Program* e *Autism Spectrum/Language Delays*): um voltado, especificamente, ao manejo de sala de aula de crianças entre três e oito anos, e outro mais geral, para professores e cuidadores de crianças entre um e cinco anos.

⁹ Para maior aprofundamento do programa *IY TCM*, a subseção 2.6.1 da presente tese detalha-o em toda a sua complexidade e amplitude empírica.

¹⁰ Sugere-se conhecer o endereço eletrônico do *Incredible Years*, que possui informações completas, aprofundadas e atrativas sobre todo o trabalho desenvolvido pela Dra. Carolyn Webster-Stratton: www.incredibleyears.com/about/incredible-years-series/

Percebe-se que todos os programas interagem entre si e se complementam, ou seja, Webster-Stratton prima por uma confluência necessária de intervenções (Webster-Stratton et al., 2011), podendo-se dizer que são programas que envolvem os dois ambientes desenvolvimentais imediatos principais da criança: a escola e a família (Bronfenbrenner, 2002; Dessen & Polonia, 2007; Polonia & Dessen, 2005).

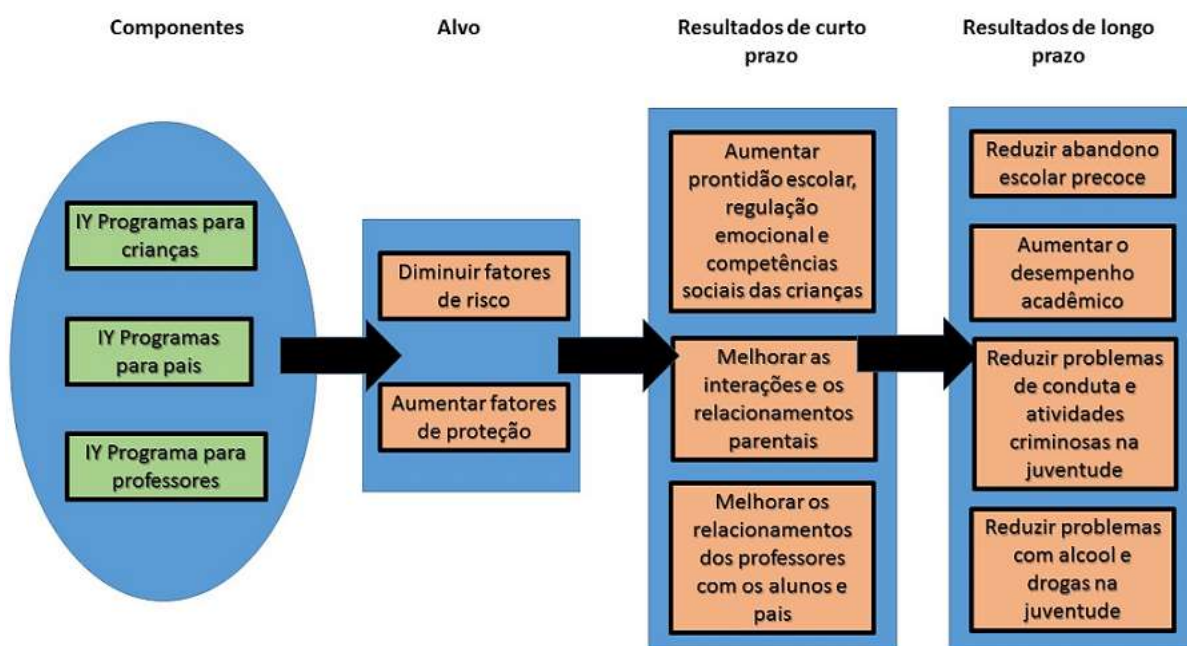


Figura 1 – Modelo lógico elaborado pelo EPISCenter e por Webster-Stratton para a série de programas *Incredible Years*.

Fonte: Adaptado do *Incredible Years*.

Pode-se dizer que o modelo explicativo da Figura 1 fortalece a preocupação de todo a série *IY*, ou seja, que todas as intervenções buscam reduzir os fatores de risco ao desenvolvimento socioemocional de crianças (por exemplo, conflitos conjugais, estresse pela condição de baixo poder aquisitivo, abuso de substância, transtornos mentais, disciplina escolar coercitiva, agressividade entre pares etc.) e promover os fatores de proteção (por exemplo, fortalecendo o clima emocional em sala de aula, elogiar, consequenciar apropriadamente os comportamentos das crianças, aumentar a afetividade etc.). Dessa maneira, a curto prazo existem melhorias nas relações e interações entre pais e filhos, professores e alunos, pais e professores, aumento de competências sociais e de regulação da emoção e a prontidão da criança à aprendizagem escolar e, a longo prazo, essas crianças se tornem jovens ativos social e academicamente. Portanto, que todo o investimento na promoção de uma infância saudável leve à formação de seres humanos produtivos, saudáveis

física e emocionalmente, e tenham relações interpessoais harmoniosas e respeitadas (Paludo & Koller, 2007).

Todo o trabalho desenvolvido com rigor científico por Webster-Stratton é continuamente aplicado e implementado em diversas escolas, contextos educacionais e centros de saúde mental ao redor do mundo.



Figura 2 – Mapa de países que utilizam a série de programas *Incredible Years*.

Fonte: *Incredible Years*.

Além da grande disseminação da série de programas *IY* em seu país de origem, os Estados Unidos, observa-se na Figura 2 que existem mais de 20 países que utilizam seus programas, demonstrando resultados de adequação para diferentes culturas e grupos socioeconômicos (Webster-Stratton & Reid, 2010). Por exemplo, o Centro de Saúde Pública de Toronto (*Toronto Public Health*), no Canadá, utiliza o treinamento para pais como prevenção ao desenvolvimento infantil desde 2004 (Zanetti, n.d.); a Dinamarca utiliza o mesmo programa como prevenção e tratamento para pais de crianças com problemas de comportamento desde 2006 (Birk-Olsen & Horsted, 2008); a cidade de Dublin, na Irlanda, desde 2007 utiliza os programas para crianças, pais e professores (McGilloway et al., 2012); em Portugal, a série *IY* está sendo implementada desde 2003 (Gaspar & Seabra-Santos, n.d.; Gaspar & Seabra-Santos, 2008; Seabra-Santos & Gaspar, 2008; Webster-Stratton, Gaspar & Seabra-Santos, 2012); o Centro de Intervenção Precoce Baseada em Evidências (*Centre for*

Evidence Based Early Intervention - CEBEI), da cidade de Wales, País de Gales, é responsável, desde 2001, pela implementação e condução de pesquisas utilizando os programas para pais, crianças e professores do *IY* (Hutching & Bywater, 2010).

Por fim, destaca-se que a série de programas *IY* obteve fortes indicações como programas de intervenção e prevenção baseados em evidências por instituições reconhecidas mundialmente. Por exemplo, o *National Institute for Health and Care Excellence*, em 2014, indicou os programas como a melhor prática em anos iniciais da infância e como um modelo de intervenção para problemas de conduta (White, 2014); o *Center for the Study and Prevention of Violence*, em 2006, indicou os programas como intervenções para crianças com problemas de conduta em idade pré-escolar e como prevenção secundária com grupos de crianças com alto risco social em idade pré-escolar e ensino fundamental; os programas de intervenção para pais foram indicados pela *American Psychological Association Task Force* como uma intervenção em saúde mental com suporte empírico às crianças com problemas de conduta (Brestan & Eyberg, 1998; Chambless & Hollon, 1998).

A seguir, analisa-se um dos programas de Webster-Stratton, o *IY TCM*.

2.6.1 O programa *Incredible Years Teacher Classroom Management Training*

O *Incredible Years Teacher Classroom Management Training (IY TCM)* é um robusto programa de intervenção baseado em evidências (Webster-Stratton, 2003a; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2012) que objetiva a aprendizagem de competências pelos professores e o fortalecimento da relação família-escola por meio de: (a) aprimoramento das habilidades de manejo de sala de aula pelos professores tendo uma postura e disciplinas proativas; (b) aumento do uso pelos professores de orientações voltadas aos alunos de suas competências sociais, emocionais, acadêmicas e seu comportamento de perseverança; (c) aumentar a vinculação professor-criança; (d) aumento das habilidades dos professores em ensinar aos alunos habilidades sociais, controle da raiva e a resolução de problemas em sala de aula; (e) aprimoramento da colaboração na relação família-escola, plano de comportamento e vinculação professor-pais. Esses objetivos possuem estreita relação com o alcance do programa em termos de prevenção aos fatores de risco e promoção aos fatores de proteção.

Tabela 1: Adaptação do modelo lógico elaborado pelo EPISCenter e por Webster-Stratton para o programa *Incredible Years Teacher Classroom Management Training (IY TCM)* sobre fatores de risco e de proteção

	Fatores de risco	Fatores de proteção
IY TCM	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de sala de aula inadequado pelo professor; - Falta de enfoque em fatores sociais e emocionais dos alunos pelos professores; - Estresse do professor e falta de apoio no contexto escolar; - Número elevado de crianças na sala de aula com problemas de comportamento e grupos de pares perturbadores; - Pouco envolvimento dos pais com a escola e com os objetivos de aprendizagem dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de estratégias positivas de manejo da sala de aula pelos professores; - Enfoque pelos professores na aprendizagem das competências social e emocional e na resolução de problemas dos alunos; - Utilização da disciplina proativa pelos professores; - Relações professor-aluno positivas; - Parcerias professor-pais positivas; - Suporte e apoio aos professores.

Observa-se na Tabela 1 a interrelação entre os fatores de risco e os de proteção. Pode-se entender que os fatores de risco envolvem comportamentos do professor, estrutura do sistema educacional e a relação família-escola. Se esses fatores não sofrerem intervenção, certamente levarão a efeitos negativos ao desenvolvimento infantil e ao processo acadêmico de crianças. Para que essa rota seja desviada, o programa busca fortalecer e promover os fatores de proteção. Professores que utilizem estratégias de manejo de sala de aula apropriadas reverterem benefícios a si mesmo, à trajetória de sucesso de crianças e ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, que as usarão ao longo de toda sua vida.

Para que esses fatores sejam atingidos, os seguintes resultados são esperados.

Tabela 2: Adaptação do modelo lógico elaborado pelo EPISCenter e por Webster-Stratton para o programa *Incredible Years Teacher Classroom Management Training (IY TCM)* sobre os resultados a serem alcançados

	Resultados a curto prazo	Resultados hipotéticos a longo prazo
IY TCM	<p>Manejo de sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias proativas de manejo de sala de aula; - Relações positivas dos professores com estudantes e pais; - Planos de comportamento dos alunos individuais e implementados com sucesso pelos professores; - Enfoque no desenvolvimento das competências sociais, emocionais e de persistência; - Redução do estresse dos professores e mais apoio da equipe pedagógica da escola; - Atividades realizadas em casa pelos pais para aprimorar o aprendizado dos filhos na sala de aula. <p>Comportamentos dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumento da competência social e emocional com os pares na sala de aula; - Aumento das habilidades de resolução de problemas; - Redução dos problemas comportamentais; - Aumento do rendimento acadêmico, com tarefas, comportamentos focalizados e cooperação com professores e pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos comportamentos agressivos, destrutivos e problemas de conduta; - Menor probabilidade de jovens se envolverem com grupos de pares perturbadores; - Redução no encaminhamento de jovens às medidas socioeducativas específicas; - Menor probabilidade de abandono ou evasão escolar; - Maior rendimento acadêmico; - Menor probabilidade de envolvimento em atividades criminais; - Menor uso de drogas e álcool.

Observa-se na Tabela 2 que os resultados a curto prazo, aqueles esperados imediatamente após a conclusão do programa, referem-se à mudança de comportamento dos professores refletida na melhora do comportamento do aluno. Ou seja, os professores que manejam efetivamente sua sala de aula e constroem contingências favoráveis aos comportamentos apropriados dos alunos estarão sendo um ambiente propício à alteração de seus comportamentos (Skinner, 2000). Os resultados a longo prazo são descritos como hipotéticos porque serão os impactos do programa somente após anos de sua conclusão e por ainda não terem dados empíricos comprovados pela autora do programa.

Percebe-se que a descrição dos fatores de risco e de proteção e os resultados esperados pelo programa são elementos fundamentais em uma intervenção sustentada pela prevenção na infância. Para Webster-Stratton (1997), comportamentos agressivos, desafiadores e opositivos, que se apresentam na etapa da pré-escola (*early starter*), se não forem tratados e conduzidos apropriadamente, podem progredir na adolescência para violência interpessoal e outros tipos de violência emitidos em vários contextos de interação, como, por exemplo, casa, escola, comunidade etc.

Em seu artigo, Webster-Stratton et al. (2011) apontam para diversas pesquisas realizadas pela desenvolvedora do programa sobre o alcance dos resultados imediatos após a aplicação do programa *IY TCM*, como, por exemplo, foi observada uma diminuição no uso de uma disciplina coercitiva e crítica e aumento no uso de elogios, da consistência e confiança, clima emocional de sala de aula mais positivo (Raver et al., 2008; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004); as crianças das salas de aula cujos professores receberam o treinamento no programa *IY TCM*, tiveram uma diminuição na emissão de comportamentos agressivos com os colegas e um aumento na emissão de comportamentos de colaboração com seus professores quando comparadas com as crianças do grupo controle (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton et al., 2004); adicionalmente, essas crianças demonstraram maior competência social, emocional, de autorregulação emocional e habilidades necessárias ao sucesso escolar e menos problemas de comportamento (Webster-Stratton et al., 2001; 2004; Webster-Stratton et al., 2008); os relatos dos professores sobre a relação dos pais e o envolvimento deles com a escola foram significativamente mais altos que dos professores que não receberam o treinamento no programa *IY TCM* (Webster-Stratton et al., 2001; Webster-Stratton et al., 2008).

O *IY TCM* (Webster-Stratton, 1994a) foi desenvolvido na década de 1990, revisado em 2003 (Webster-Stratton, 2003b). Atualmente, o programa tem duração de seis dias, com uma carga horária de 42 horas, e pode ser oferecido para professores de alunos entre três e

oito anos (Webster-Stratton, 2012). Os métodos utilizados pelo programa para desenvolver as estratégias e habilidades para o manejo efetivo da sala de aula pelos professores são: prática do *role-play*, a fim de trazer autorreflexões e o treino das habilidades e estratégias discutidas no próprio *workshop*; discussão e resolução de problemas em grupo; discussões em pequenos grupos para construir o plano individual de comportamento do aluno; videomodelação; discussão das práticas utilizadas pelos professores em suas salas de aula entre os *workshops*; suporte do treinador para situações específicas e acompanhamento em sala de aula (Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton, 2012).

Essas teorias relacionam-se ao uso intenso, nos programas de Webster-Stratton, das atividades de *role-play* e vídeo, demonstrando situações-problema e comportamento adequado no manejo da situação.

Autores sustentam a importância desses recursos em programas de intervenção: por exemplo, segundo Molina (2007), o *role-play* é um procedimento efetivo e que deve ser incluído em programas de formação docente; Moura e Silveiras (2008) indicam a alta frequência de uso de vídeos em programas de intervenção com pais sendo que esse recurso demonstra ganhos significativos em mudanças comportamentais dos mesmos (Webster-Stratton, 1994b).

Esses métodos são utilizados ao longo de cada um dos seis *workshops* que compõem o programa *IY TCM*. Entretanto, cada *workshop* tem seu conteúdo e objetivo bem definidos:

Workshop 1 (parte 1): Construindo relações positivas com as crianças

- Construir relações positivas com alunos, principalmente os alunos difíceis;
- Demonstrar para os alunos que você confia e acredita neles;
- Promover o senso de responsabilidade dos alunos pela sala de aula e seu envolvimento no aprendizado dos demais alunos, além de seu próprio aprendizado;
- Proporcionar escolhas para os alunos sempre que possível;
- Implementar estratégias para amenizar atribuições e rotulações negativas de alunos na sala de aula;
- Promover relações positivas com os pais dos alunos;
- Compartilhar sentimentos positivos com os alunos.

Workshop 1 (parte 2): Prevenindo problemas de comportamento – O professor proativo

- Estabelecer regras claras e previsíveis para a sala de aula;
- Ter uma estrutura e uma programação claras e constantes na sala de aula;
- Ter o melhor ambiente físico possível;
- Preparar as crianças para transições de atividades;
- Utilizar diretrizes para dar ordens ou instruções efetivas e positivas;
- Reduzir ordens confusas, imprecisas e negativas;
- Entender o valor de advertências e lembretes úteis, especialmente para crianças que se distraem e que são impulsivas;
- Manter a atenção das crianças;
- Utilizar sinais e deixas não verbais na comunicação;
- Reconhecer a necessidade do monitoramento e da atenção positivos contínuos;
- Proporcionar escolhas sempre que possível;
- Comunicar-se com os pais e outros professores da criança sobre regras da escola a serem reforçadas fora do ambiente escolar e em casa.

Workshop 2: A importância da atenção, orientação e elogios por parte do professor

- Utilizar elogios e incentivos mais efetivamente em relação aos comportamentos desejados emitidos pelos alunos;
- Aprender sobre *coaching* acadêmico, social e emocional;
- Fortalecer a autoestima e autoconfiança das crianças, ensinando-as como dar elogios para si mesmas;
- Entender a importância de elogios gerais para todo o grupo além de elogios individuais;
- Utilizar o calor físico como fator de incentivo;
- Dar deixas não verbais de aprovação;
- Aumentar o impacto positivo dos elogios, envolvendo outros profissionais da escola e os pais;
- Ajudar as crianças a aprenderem como elogiar e apreciar os sucessos dos outros;
- Incentivar os alunos a se autoelogiarem;
- Fortalecer os elogios entre professores e os elogios para os pais;

- Comunicar-se positivamente com os pais sobre os comportamentos adequados emitidos por seus filhos por meio de recados na agenda.

Workshop 3: Motivando crianças por meio de incentivos

- Entender porque os incentivos são estratégias valiosas de ensino para crianças com dificuldades comportamentais;
- Entender formas de se utilizar um programa de incentivos para superar desobediência, falta de atenção, falta de cooperação e hiperatividade bem como para superar dificuldades acadêmicas;
- Estabelecer programas individuais de incentivo para determinadas crianças;
- Utilizar incentivos para grupos ou para a turma inteira;
- Criar programas que tenham variedade e que fortaleçam a relação positiva entre professor, criança e pais;
- Utilizar incentivos de tal forma que promovam a motivação interna da criança e tenham enfoque no processo de aprendizado e não apenas no resultado final;
- Proporcionar recompensas e celebrações inesperadas;
- Envolver os pais nos programas de incentivo e no sucesso dos filhos;
- Utilizar quadros de elogios para valorizar o alcance de comportamentos desejados.

Workshop 4: Ignorar e redirecionar

- Saber como redirecionar comportamentos inadequados e envolver as crianças;
- Saber como e quando ignorar respostas inapropriadas das crianças;
- Utilizar deixas verbais e não verbais para reaproximar crianças que não estão fazendo as tarefas;
- Entender a importância de lembretes e advertências;
- Professor deve aprender a manter a calma;
- Ensinar os alunos a ignorarem os pares quando estes estão se comportando inapropriadamente.

Workshop 5: Consequenciando comportamentos

- Utilizar diretrizes para estabelecer momentos de pausa como consequência (*time out*) aos comportamentos agressivos emitidos em na sala de aula;

- Evitar erros comuns na utilização do *time out*;
- Aprender como ensinar e praticar o *time out* com os alunos;
- Lidar com comportamentos inapropriados frequentes em sala de aula como, por exemplo, a impulsividade, falta de atenção, desobediência, birra etc.;
- Utilizar o sistema de cartões coloridos;
- Saber quando utilizar consequências lógicas ou a suspensão de privilégios para promover a disciplina;
- Aprender como utilizar o termômetro da raiva para ajudar os alunos a se acalmarem.

Workshop 6: Controle emocional, habilidades sociais e resolução de problemas

- Ensinar os alunos como pedir de forma apropriada o que querem;
- Fortalecer habilidades de escuta e fala entre os alunos;
- Ensinar os alunos como solucionar problemas por meio de livros, jogos e fantoches;
- Promover falas positivas sobre si mesmo;
- Promover a habilidade em perceber sentimentos;
- Envolver os pais para que incentivem a competência social dos filhos e sua capacidade de solucionar problemas;
- Avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos nas brincadeiras e orientar de acordo;
- Aprender como orientar os alunos em suas questões sociais e emocionais.

Todos os *workshops* baseiam-se em cinco propósitos ou princípios fundamentais e que precisam estar bem expostos aos professores que passam pelo programa: (1) a importância do professor em promover relações de apoio com os alunos e seus pais e em comprometer-se no desenvolvimento das necessidades acadêmicas, sociais e emocionais de seus alunos como um todo e por meio de objetivos individuais; (2) a importância dos professores utilizarem, no manejo de sua sala de aula, estratégias baseadas em evidências; (3) a importância dos professores identificarem alunos que estejam em fator de risco social, emocional ou acadêmico (*déficits* de linguagem, leitura, atenção, problemas de comportamento etc.) e encaminhá-los para programas individuais específicos; (4) a

importância dos professores construírem uma relação de confiança e segurança com seu aluno; (5) a importância dos professores acreditarem que todo o seu esforço em promover as competências sociais e emocionais do aluno certamente trarão bem-estar e felicidade às crianças (Webster-Stratton, 2012).

A fim de dar suporte aos professores no desenvolvimento desses propósitos em sua prática escolar e apoiá-los em todos os conteúdos e métodos discutidos e expostos pelo *IY TCM*, Webster-Stratton (2012) apresenta *Teaching Pyramid*.

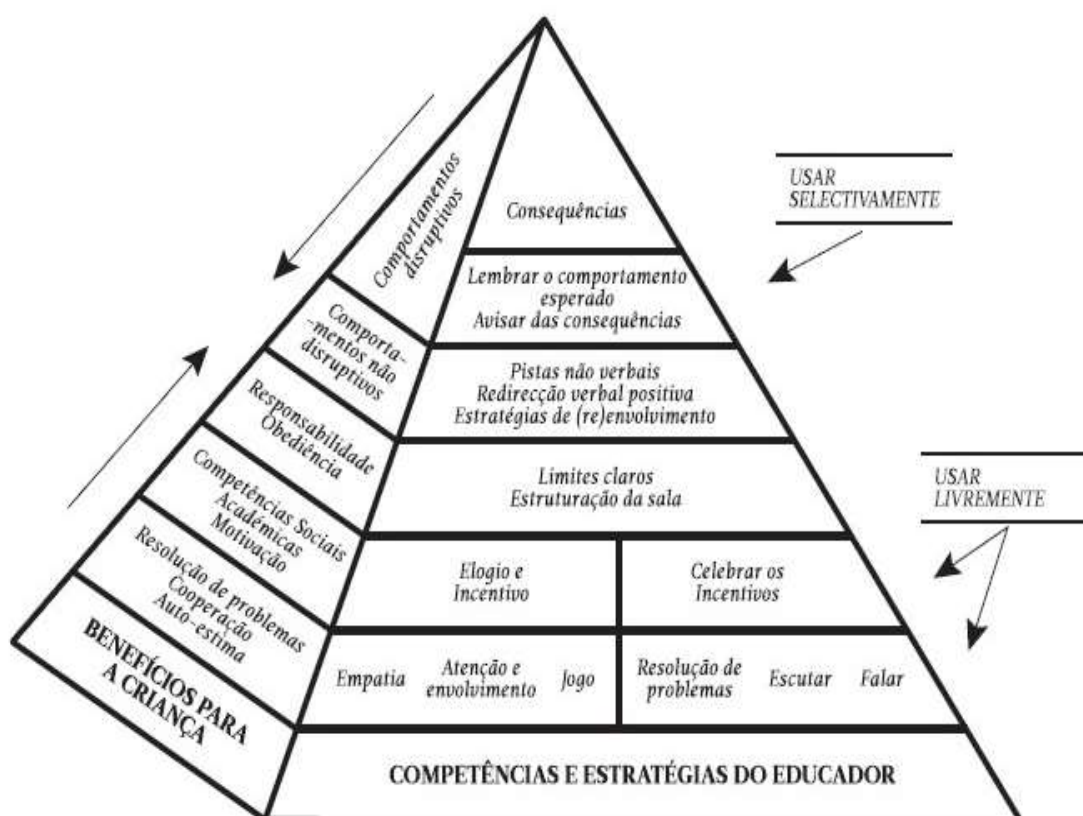


Figura 3 – Pirâmide de ensino do *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*

Fonte: Adaptado por Vale (2011) do *Incredible Teachers* (Webster-Stratton, 2012).

A Pirâmide de ensino (Figura 3) ilustra todos os conceitos e premissas utilizadas no *IY TCM*. Percebe-se que na base piramidal estão relacionadas as competências do professor e os benefícios à criança, ou seja, quanto mais refinado e habilidoso o professor é em suas competências e no uso de estratégias efetivas ao manejo da sala de aula, mais benefícios são favorecidos ao desenvolvimento global da criança. O professor pode utilizar livremente, na sua interação com o aluno, suas habilidades de empatia, atenção, envolvimento, jogos lúdicos, resolução de problemas, escuta ativa, comunicação assertiva, elogio, incentivos e encorajamento. Sua sala precisa ser estruturada às atividades a serem desenvolvidas e possuir limites claros. Segundo Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003), permitir que a criança

experiencie novos comportamentos, explore o seu ambiente e interaja com outras crianças é uma liberdade fundamental ao seu desenvolvimento. Entretanto, é necessário que o ambiente estabeleça limites aos seus comportamentos para que não os coloque em risco de segurança ou às outras pessoas e não causem danos materiais aos seus objetos ou aos de outras pessoas. Assim, os alunos se beneficiam de um ambiente positivo propício ao desenvolvimento de sua autoestima, sua cooperação com os colegas, sua motivação, suas habilidades sociais e acadêmicas e seus comportamentos de responsabilidade e obediência. Ao mesmo tempo, o professor precisa estar atento para diminuir as dificuldades comportamentais e os problemas de comportamento dos alunos por meio de estratégias como pistas não verbais, redirecionamento verbal positivo e retorno à atividade a ser desenvolvida. Para isso, o professor também pode utilizar muito seletivamente as estratégias de perda de privilégios, *time out*, aviso aos pais e tarefas obrigatórias. Em relação às consequências, elas devem ser emitidas imediatamente após a emissão do comportamento, de forma consistente e de maneira uniforme a todos os alunos. Elas são válidas tanto para os comportamentos apropriados como aos inapropriados. Pode-se dizer que o *IY TCM* prima por um ambiente de interações prazerosas e agradáveis e não por consequências aversivas e/ou interações coercitivas (Skinner, 2000; Zanotto, 2000).

Por mostrar-se uma intervenção bem estruturada, planejada, com embasamento teórico reconhecido, caráter universal e baseada em evidências apresenta-se na subseção seguinte (2.6.2) as pesquisas realizadas utilizando o programa *IY TCM*.

2.6.2 Pesquisas baseadas em evidências que utilizaram o *Incredible Years Teacher Classroom Management Training*

Ao analisar a literatura nacional, não foi encontrada nenhuma pesquisa que tenha utilizado o programa *Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)*. A esse nível, o que existe são algumas descrições avaliativas positivas do programa para pais de Webster-Stratton e os resultados significativos encontrados pelos seus estudos (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva, Villas-Boas, Leme & Silveira, 2010; Rios & Williams, 2008; Salvo, Mazzarotto & Lohr, 2005; Weber, Brandenburg & Salvador, 2006).

Por outro lado, ao analisar a literatura internacional, verifica-se que, além da produção científica pela criadora do programa, há um vasto número de pesquisas realizadas por pesquisadores independentes que comprova a eficácia do *IY TCM* por meio de estudos experimentais bem delineados (Webster-Stratton & Bywater, 2014). A Tabela 3 apresenta ao todo 16 estudos utilizando o *IY TCM*.

Tabela 3: Estudos internacionais utilizando o programa *Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)*

Ano	Autores	Origem	Principais dados da pesquisa
2007	Hutchings, Daley, Jones, Martin, Bywater e Gwyn	País de Gales	<p>Participantes: consistiu em dois estudos com professores de crianças entre cinco e 11 anos, sendo 23 professores no estudo 1 e 21 no estudo 2.</p> <p>Objetivo/Método: Etapa 1: avaliar os benefícios do programa na percepção dos professores. Etapa 2: 10 professores no grupo experimental e 11 no grupo controle avaliados por observadores cegos.</p> <p>Resultados: Etapa 1: 52% dos professores deram duas respostas em média sobre os benefícios do programa: terem desenvolvido um leque maior de estratégias efetivas e maior utilização de estratégias positivas já existentes. Outros benefícios citados por 43% dos professores se referiram a uma mudança de filosofia. Sobre sentir-se mais calmo e menos estressado foi citado por 33% dos professores. Sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos no programa, os professores relataram maior uso em: elogiar mais, técnica “me dê cinco minutos”, quadro de recompensa a comportamentos específicos e cadeira de isolamento. Os professores relataram que o programa os ajudou a lidar com crianças difíceis e a ensiná-las na sala de aula. Na percepção dos professores, as estratégias ajudaram as crianças a prestarem mais atenção, serem mais seguras consigo própria e mais solidárias com as outras, terem mais respeito e gostarem de ter responsabilidades. Etapa 2: Os professores que passaram pelo programa utilizaram mais instrução direta (específica e clara) em suas interações com as crianças e forneciam um período de tempo significativamente maior para que as crianças atendessem seus pedidos antes de fazer outro. As crianças dos professores que tiveram o programa apresentaram mais comportamentos apropriados e positivos em suas verbalizações e ações durante interações com os pares.</p>
2007	Shernoff e Kratochwill	Estados Unidos	<p>Participantes: oito professoras de quatro pré-escolas e 13 alunos com comportamentos desafiadores. Em média um a dois alunos por turma.</p> <p>Objetivo/Método: as professoras foram divididas em dois grupos: grupo 1 não obteve consultoria por telefone sobre os vídeos e livro utilizados no programa e grupo 2 obtinha consultorias por telefone (de cada 60 a 45 minutos) ao longo do programa a fim de promover adesão e resolver problemas relacionados aos desafios da implementação pelas professoras em suas salas de aula.</p> <p>Resultados: os dois grupos relataram maior nível de segurança imediatamente após o término do programa e esse nível se manteve por seis meses. Quando comparados, o grupo 2 relatou ter significativamente mais segurança e maior utilização das práticas instrucionais proativas quando comparado com o grupo 1. Houve redução dos comportamentos desafiadores das crianças, tanto o grupo 1 quanto o grupo 2. O aumento de competências sociais e comportamentos de adaptação ao ambiente escolar só foram observados nas crianças do grupo 2.</p>
2008	Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion e Sardin	Estados Unidos	<p>Participantes: 94 professores de 35 pré-escolas e um total de 602 crianças menores de 5 anos em desvantagem socioeconômica.</p> <p>Objetivo/Método: para avaliar a eficácia do programa, os participantes foram divididos aleatoriamente entre o grupo experimental e grupo controle. O grupo experimental passou por cinco sábados de programa cada um com 6 horas de programa.</p> <p>Resultados: as salas de aula do grupo experimental demonstraram níveis estatisticamente mais altos de climas positivos, sensibilidade dos professores e manejo de comportamento que as salas de aula do grupo de controle.</p>

(continua)

(continuação)

Ano	Autores	Origem	Principais dados da pesquisa
2008	Williford e Shelton	Estados Unidos	<p>Participantes: nove professores, 96 pais/responsáveis e 96 crianças entre dois anos e 10 meses a quatro anos e seis meses de idade, de um total de 40 salas de aula de sete jardins de infância.</p> <p>Objetivo/Método: implementar o programa com o objetivo de avaliar sua eficácia para atendimento em saúde mental para o tratamento de crianças com comportamentos perturbadores. Os participantes foram divididos em grupo experimental (seis professores, 59 crianças e seus respectivos pais/responsáveis) e grupo controle (três professores, 37 crianças e seus respectivos pais/responsáveis).</p> <p>Resultados: de forma geral, o grupo experimental utilizou mais estratégias apropriadas para o manejo de comportamentos perturbadores dos alunos em sala de aula e relacionou-se melhor com os pais/responsáveis dessas crianças. Tanto os professores quanto os pais/responsáveis do grupo experimental, quando comparados com o grupo controle, relataram um aumento significativo de melhora dos comportamentos pelas crianças. Comparando a linha de base e a avaliação pós-intervenção dos comportamentos perturbadores das crianças, os professores do grupo controle relataram a ocorrência de um aumento e o grupo experimental relatou uma estabilidade. Os autores destacam que o programa pode ser muito útil no campo da saúde mental infantil por evitar o agravamento de comportamentos perturbadores de crianças na sala de aula ao proporcionar um aumento na utilização pelos professores de estratégias efetivas de manejo de comportamentos e em melhorar a relação professor-criança.</p>
2009	Baker-Henningham e Walker	Jamaica	<p>Participantes: 15 professores (13 mulheres e dois homens) de três pré-escolas da área urbana com 15 turmas.</p> <p>Objetivo/Método: avaliar qualitativamente o <i>TCM</i> sendo sete <i>workshops</i> de um dia de duração com os professores e uma vez ao mês por 14 aulas cada professor aplicava o programa <i>Dinosaur</i> às crianças.</p> <p>Resultados: as percepções dos professores sobre a forma como a intervenção obteve efeitos se dividiram em três categorias principais: (1) a intervenção ajudou os professores a adquirir um entendimento aprofundado das necessidades e capacidades de crianças pequenas, de modo que eles passaram a dedicar mais tempo conhecendo as crianças, participando de suas brincadeiras e utilizando métodos de ensino mais apropriados para o desenvolvimento delas. Por sua vez, isto resultou em relações professor-estudante mais próximas e aumentou a segurança dos professores e o prazer de ensinar; (2) a intervenção aumentou a utilização pelos professores de estratégias positivas e proativas de manejo da sala de aula e reduziu a utilização de estratégias menos apropriadas implicando na melhoria do comportamento das crianças, na participação delas nas atividades na sala de aula e nas suas habilidades de adaptação e preparação à escola. Além disso, as relações entre os professores e os pais das crianças melhoraram. Como consequência, os professores se sentiram menos estressados e com mais segurança na sua capacidade de ensinar. Os professores perceberam que as melhorias em sua relação com os pais beneficiaram as relações pais-filhos no contexto doméstico; (3) ensinar explicitamente habilidades sociais e emocionais às crianças resultou em melhorias nessas habilidades na escola e em casa. Essas melhorias nas habilidades sociais e emocionais (em conjunto com o aumento na utilização de estratégias positivas e proativas) por sua vez reduziu o nível de agressão na sala de aula e ajudou a aumentar o envolvimento dos pais na escola.</p>

(continua)

(continuação)

Ano	Autores	Origem	Principais dados da pesquisa
2009	Baker-Henningham, Walker, Powell e Gardner	Jamaica	<p>Participantes: 14 professores de cinco pré-escolas, sendo ao todo 27 salas de aula com aproximadamente 21 crianças em cada sala.</p> <p>Objetivo/Método: estudo piloto para avaliar por meio de observações estruturadas comportamentos dos professores, das crianças e do clima da sala de aula. <i>TCM</i> (7 <i>workshops</i> de um dia de duração com os professores) e uma vez ao mês por 14 aulas cada professor aplicava o programa <i>Dinosaur</i> às crianças.</p> <p>Resultados: benefícios significativos aos comportamentos dos professores: aumento de comportamentos positivos, redução de comportamentos negativos e aumento na promoção pelos professores das habilidades sociais e emocionais das crianças. Não houve redução significativa no número de comandos dados pelos professores em sala de aula. Benefícios significativos ao comportamento das crianças: aumento de comportamento apropriado das crianças, aumento do interesse e entusiasmo das crianças pelas atividades. A intervenção também beneficiou o clima na sala de aula: aumento de oportunidades para as crianças compartilharem e se ajudarem e aumento na expressividade de carinho pelos professores às crianças.</p>
2009	Davenport e Tansey	Irlanda do Sul	<p>Participantes: 15 professores de escolas urbanas e rurais.</p> <p>Objetivo/Método: professores promoverem as competências sociais e emocionais das crianças. Os professores avaliaram seus alunos por meio do SDQ e focaram em quais crianças queriam focar as estratégias aprendidas no programa, que ocorreu em dois tardes consecutivas (três horas por tarde) uma vez por mês ao longo de cinco meses.</p> <p>Resultados: os professores relataram melhoras significativas na eficácia de sua prática de ensino em termos de sua capacidade de envolver as crianças e ter o manejo da sala de aula logo após o treinamento e esse resultado se manteve após um ano da intervenção. Os professores não relataram mudança significativa na frequência de sua utilização das estratégias nem na utilidade percebida das mesmas ao final do treinamento e no <i>follow up</i> realizado após um ano. A exceção foi o estabelecimento de limites, uma estratégia que os professores perceberam ser significativamente mais útil um ano após o treinamento. As crianças focadas pelos professores mostraram mudanças positivas significativas em relação às suas dificuldades emocionais e comportamentais totais, incluindo a hiperatividade e problemas com pares, e em seu comportamento pró-social.</p>
2010	McGilloway et al.	Irlanda do Sul	<p>Participantes: 22 professores de 11 escolas e um total de 217 crianças entre quatro a sete anos de idade.</p> <p>Objetivo/Método: os professores e as crianças foram divididos aleatoriamente em grupo experimental e grupo controle.</p> <p>Resultados: estatisticamente, os professores do grupo experimental utilizaram uma quantidade significativamente menor de estratégias negativas de manejo de sala de aula (menos avisos, ameaças e gritaria). Seus autorrelatos sobre a frequência da utilização de estratégias positivas de manejo da sala de aula e a percepção da utilidade das mesmas (modelos de bom comportamento) também aumentaram significativamente. As crianças do grupo experimental quando comparadas ao grupo controle obtiveram uma redução significativa de sintomas emocionais. Problemas de conduta e dificuldades totais de comportamento entre crianças no grupo experimental também diminuíram quando comparado ao grupo de controle, embora não de forma estaticamente significativa. Estatisticamente, as crianças “risco” foram as mais beneficiadas pelo programa. Por meio de observação na sala de aula, após o treinamento, professores fizeram</p>

(continua)

(continuação)

Ano	Autores	Origem	Principais dados da pesquisa
2011	Carlson, Tired, Bender e Benson	Estados Unidos	<p>uso significativamente menor de falas ásperas e críticas, bem como menos instruções negativas em suas interações com as crianças, quando comparados aos professores do grupo de controle. Os professores do grupo experimental deram um período de tempo significativamente maior para os alunos cumprirem as instruções e perguntas, quando comparados aos professores do grupo de controle. Houve diferença estatisticamente significativa das crianças nos dois grupos em relação aos problemas entre pares, indicando melhoria nas habilidades interpessoais delas no grupo experimental. Além disso, a intervenção teve um efeito significativo na redução da angústia e dificuldades sociais vivenciadas pelas crianças no grupo experimental.</p> <p>Participantes: 24 professoras, maioria delas entre 40 e 59 anos de idade, de pré-escola com crianças entre três e cinco anos de idade de uma região do estado de Michigan com menor renda e maior desemprego.</p> <p>Objetivo/Método: avaliar o impacto do programa na gestão de sala de aula pelas professoras. As professoras foram divididas em dois grupos e passaram por oito encontros no decorrer de oito a 10 semanas, em um total de 32 horas de programa.</p> <p>Resultados: analisaram os resultados dos dois grupos de forma conjunta e as percepções das professoras após o programa indicaram melhorias em suas estratégias de manejo de sala de aula. Especificamente, os resultados indicaram aumentos na utilização relatada e na utilidade percebida de elogios, incentivos e estratégias proativas bem como na utilização e utilidade percebida de estratégias positivas em seguida à realização do treinamento TCM. Não foi observada mudança na estratégia de estabelecimento de limites. Na percepção das professoras quanto à sua utilização de estratégias inapropriadas de manejo não observaram diminuição significativa após o programa.</p>
2011	Herman, Borden, Reinke e Webster-Stratton	Estados Unidos	<p>Participantes: 159 famílias com filhos entre quatro e oito anos de idade e seus respectivos professores.</p> <p>Objetivo/Método: avaliar os impactos, isolados e em conjunto, de intervenções dos programas <i>IY</i> sobre os sintomas internalizados de crianças. Os participantes foram alocados aleatoriamente a grupos de programas: pais, pais + professores, crianças, crianças + professores, pais + professores + crianças e grupo controle (como lista de espera para próximos programas). Realizou-se <i>follow up</i> um ano após o término dos programas.</p> <p>Resultados: As crianças que participaram do programa em qualquer uma das configurações, tiveram maior probabilidade de diminuição dos comportamentos internalizados, pela percepção das mães, após a intervenção quando comparadas com as crianças do grupo controle. Ao comparar as configurações de intervenções, os resultados indicaram que as crianças que participaram da intervenção pais + professores + filhos obtiveram mais benefício em seus comportamentos internalizados.</p>
2012	McGilloway et al.	Irlanda do Sul	<p>Participantes: 103 famílias e 11 professores.</p> <p>Objetivo/Método: avaliar os impactos dos programas <i>IY</i> para pais (Estudo 1) e professores (<i>TCM</i> – Estudo 2) após um ano de implementação.</p> <p>Resultados: Estudo 2: as habilidades dos professores no manejo da sala de aula melhoraram significativamente, com professores utilizando mais estratégias positivas de manejo e menos estratégias negativas. Os professores notaram que tinham facilidade em transferir as habilidades aprendidas para uma nova turma e relataram que o programa continuava sendo útil 12 meses após a intervenção. As entrevistas individuais destacaram a sala de aula</p>

(continua)

(continuação)

Ano	Autores	Origem	Principais dados da pesquisa
2013	Colletta e Latimore	Estados Unidos	<p>como um ambiente positivo após <i>TCM</i>. Os professores descreveram a sala de aula como sendo um lugar mais calmo e mais agradável para trabalhar e aprender. Após a intervenção, os professores sentiam-se mais seguros com sua capacidade de manejo efetivo das salas de aula e de lidar com comportamentos perturbadores. De modo geral, o bem-estar dos professores foi aprimorado como resultado da participação no programa. Os professores relataram relações fortalecidas com os alunos em sua sala de aula e maior enfoque no desenvolvimento de relações positivas entre professores e alunos. Os professores considerável na sala de aula. Contudo, observou-se que no caso relataram que as crianças estavam mais bem ajustadas na escola e os professores eram mais ativos no incentivo ao desenvolvimento pró-social e positivo das crianças. De modo geral, os professores consideraram que as estratégias do programa <i>TCM</i> tinham utilidade prática de uma minoria das crianças (ex.: crianças com necessidades especiais na sala de aula regular), algumas das técnicas não foram efetivas.</p> <p>Participantes: 52 professores do estado de Missouri com alunos entre cinco e nove anos de idade.</p> <p>Objetivo/Método: avaliar os impactos do programa na diminuição das perturbações em sala de aula entre grupos experimental e controle. O programa aconteceu em três módulos de dois dias inteiros cada.</p> <p>Resultados: o grau observado de perturbação nas salas de professores que foram treinados diminuiu significativamente quando comparado com as salas de professores que não foram treinados. Para avaliar a eficácia, os professores deram uma pontuação para sua capacidade percebida de manejo de comportamentos na sala de aula. Os resultados revelaram que os professores que foram treinados eram significativamente mais eficazes no manejo da sala de aula que professores que não foram treinados. Os resultados indicaram que os professores que participaram do treinamento lidaram melhor com o estresse que os professores do grupo controle.</p>
2013	Fergusson, Horwood e Stanley	Nova Zelândia	<p>Participantes: 237 professores de crianças entre cinco e oito anos de idade de escolas caracterizadas por baixo nível socioeconômico.</p> <p>Objetivo/Método: avaliação preliminar do programa. Foram 6 <i>workshops</i> mensais de um dia de duração ao longo de seis meses e um dia de atualização, após três meses de término do programa.</p> <p>Resultados: Como um todo, os resultados são muito positivos e sugerem que, com base em dados relatados pelos professores, a participação no programa levou ao aumento da utilização de estratégias positivas de manejo de comportamentos e ao aumento nas percepções dos professores sobre a utilidade dessas estratégias. Os professores também tinham mais segurança no seu manejo como um todo de problemas de comportamento na sala de aula.</p>
2013	Hutchings et al.	País de Gales	<p>Participantes: 12 professoras, 107 crianças entre três e sete anos de idade de 11 escolas.</p> <p>Objetivo/Método: avaliação preliminar do programa. Foram cinco <i>workshops</i> mensais de um dia de duração ao longo de cinco meses. As professoras foram divididas em grupo experimental e grupo controle.</p> <p>Resultados: as professoras do grupo experimental demonstraram uma redução significativa em seus comportamentos negativos para com as crianças. Houve uma redução significativa nos comportamentos fora de tarefa das crianças do grupo experimental. Houve um aumento do atendimento aos comandos das professoras pelas crianças do grupo experimental, enquanto no grupo de controle não houve mudanças. A intervenção também teve um efeito principal positivo sobre comportamentos negativos das crianças em relação às professoras.</p>

(continua)

(conclusão)

Ano	Autores	Origem	Principais dados da pesquisa
2014	Reinke et al.	Estados Unidos	<p>Participantes: 68 professores, 1.148 crianças entre o jardim de infância e o 3º ano do ensino fundamental.</p> <p>Objetivo/Método: avaliar a efetividade do <i>coaching</i> (planos de apoio comportamental e atividades de orientação) após a implementação do programa. 34 professores (grupo experimental) foram treinados e depois foram acompanhados por orientadores.</p> <p>Resultados: indicaram que, durante os encontros com os professores, os orientadores dedicaram tempo para planejar ações e para dar <i>feedback</i> sobre o desempenho dos professores na sua implementação dos planos de apoio comportamental aos alunos. Além disso, os professores reduziram o nível de repreensão com os estudantes identificados como sendo de risco. Os estudantes que recebiam apoios comportamentais demonstraram níveis reduzidos de comportamentos perturbadores, aumento de comportamento pró-social e uma tendência de melhorar comportamentos em conformidade com as tarefas. Em comparação, uma amostra paralela de crianças com comportamentos perturbadores, que não tiveram o plano de apoio comportamental, não demonstrou melhoria.</p>
2015	Marlow et al.	Inglaterra	<p>Participantes: 40 professores de escolas públicas com crianças entre cinco e 10 anos de idade.</p> <p>Objetivo/Método: avaliação preliminar do programa. Os participantes foram divididos em quatro turmas no decorrer de dois anos, sendo que cada turma teve seis <i>workshops</i> mensais de um dia de duração ao longo de seis meses.</p> <p>Resultados: as evidências indicaram que o programa impacta positivamente o sentimento de segurança dos professores e suas habilidades de gestão de sala de aula. Os dados quantitativos sugerem preliminarmente que o curso influenciou a autoeficácia dos professores, sendo que estudos e teorias observacionais sugerem que isso deva se traduzir na melhoria da saúde mental de professores e crianças. Os achados não diferiram muito entre os dois anos, o que talvez sugira que as habilidades dos líderes do grupo eram adequadas no primeiro ano. Contudo, o tamanho pequeno da amostra pode significar que faltou o poder para detectar diferenças significativas e a falta de um grupo de comparação significou que não foi possível saber como as respostas às medidas quantitativas poderiam ter mudado no grupo controle.</p>

Observa-se, na Tabela 3, estudos em diferentes partes do mundo utilizando o *IY TCM* (Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda do Sul, Jamaica, País de Gales e Nova Zelândia). De maneira geral, os resultados obtidos demonstram melhora nos comportamentos dos professores em sua gestão de sala de aula (aumento de comportamentos positivos), desenvolvimento de competências sociais das crianças (cooperação, relacionamento com pares) e diminuição de seus comportamentos inapropriados (desafiadores e internalizados). Um único estudo (Herman et al., 2011) investigou os comportamentos internalizados das crianças. Dos 16 estudos, sete estudos utilizaram a distribuição aleatória dos participantes em grupo experimental e controle (Colletta & Latimore, 2013; Hutchings et al., 2007; Hutchings et al., 2013; McGilloway et al., 2010; Raver et al., 2008; Reinke et al., 2014; Williford &

Shelton, 2008), um estudo realizou uma avaliação qualitativa do programa e os outros estudos realizaram avaliação pré e pós-teste. Três estudos realizaram *follow up* de um ano após a intervenção (Davenport & Tansey, 2009; Herman et al., 2011; McGilloway et al., 2012). Os estudos que realizaram ações complementares ao programa *TCM* mostram a importância da consultoria aos professores ao longo do período de realização do programa (Shernoff & Kratochwill, 2007), inclusão do programa *Dinosaur* às crianças (Baker-Henningham et al., 2009) e intervenção envolvendo pais e crianças (Herman et al., 2011).

Em Portugal, as professoras Dra. Maria Filomena Gaspar e Dra. Maria João Seabra Santos, da Faculdade de Psicologia e Educação, da Universidade de Coimbra, coordenam o processo de tradução, implementação e pesquisa da série de programas *IY*, denominado por elas de “Anos Incríveis Portugal”¹¹ (Gaspar & Seabra-Santos, n.d.; Webster-Stratton et al., 2012). Primeiramente, as pesquisadoras coordenaram, entre os anos de 2003 e 2007, a tradução de todo o material utilizado, incluindo os subtítulos do material de vídeo, de um dos treinamentos de pais da série *The Incredible Years, Basic Parenting Program*, testando-o entre os anos de 2007 e 2008 em grupo de pais de crianças pré-escolares que não apresentavam nenhum fator de risco (Gaspar & Seabra-Santos, 2008; Seabra-Santos & Gaspar, 2008). A partir de 2008, os estudos do treinamento de pais foram ampliados a grupos clínicos de crianças com, por exemplo, transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade e comportamento desafiador-opositivo, mostrando resultados significativos de melhora nos comportamentos das crianças e redução de práticas educativas parentais disfuncionais (Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar & Homem, 2012, 2013, 2014; Homem, Gaspar, Seabra-Santos & Azevedo, 2013; Homem, Gaspar, Seabra-Santos, Azevedo & Canavarro, 2015; Jeronimo, Siqueira & Gaspar, 2010; Silva & Gaspar, 2014; Silva, Gaspar & Anglin, 2014).

Em relação ao programa *IY TCM*, sua primeira avaliação de eficácia ocorreu em 2009 em conjunto com o programa de pais de crianças da pré-escola. Quando comparados os grupos experimental e de controle, os professores que passaram pela intervenção perceberam suas crianças com redução de problemas de comportamentos externalizados e aumento de habilidades sociais. Os pais dessas crianças também perceberam essas mesmas mudanças em seus filhos no ambiente familiar. Na tese de doutorado de Vale (2011), a pesquisadora encontrou resultados que apontaram para um aumento de competências sociais de crianças e diminuição de seus problemas emocionais, de comportamento, hiperatividade e de relacionamento com os colegas quando comparados os dois momentos, antes da intervenção e

¹¹ Para outras consultas, sugere-se o endereço eletrônico do blog do programa “Anos Incríveis Portugal” <<http://projectopaismaesincriveis.blogspot.pt/>>.

após. Esse resultado não foi encontrado no grupo de professoras que não passaram pelo treinamento, ou seja, elas perceberam seus alunos de forma semelhante nesses dois momentos. Não foi encontrada diferença significativa entre crianças de zonas urbanas e rurais, gênero e idade (Vale, 2011).

Adicionalmente, os professores que receberam o treinamento apresentaram um aumento de práticas de sala de sala positivas principalmente em relação à disciplina mais positiva e práticas socioemocionais. Segundo Vale (2011), a disciplina positiva se refere ao professor utilizar uma postura proativa a fim de prevenir muitos problemas que ocorrem na sala de aula. Se mesmo assim acontecer alguma situação que exija uma intervenção mais específica e menos positiva, o professor utilizará a perda de privilégio e o *time out*. As práticas socioemocionais possuem um amplo espectro, pois o ambiente da sala de aula deve proporcionar às crianças uma identificação de emoções e suas nomeações, tarefa facilitada pelo professor, que por outro lado precisa monitorar suas próprias emoções e sentimentos. Segundo Vale (2011), essa tarefa complexa envolve, além da regulação emocional, a resolução de problemas.

Os educadores devem acreditar no potencial de cada criança e reconhecer que, por vezes, a origem do comportamento negativo reside no desconhecimento e na inexperiência das situações. Assim, o objetivo é ensinar as crianças a resolverem os seus problemas, em vez de as castigar por terem problemas que não sabem como resolver, e ajudá-las a desenvolver competências que vão necessitar toda a sua vida. (Vale, 2011, p. 272).

Outra etapa da implementação, coordenada pelas pesquisadoras, envolvendo o *IY TCM* foi a tradução dos subtítulos e do livro de suporte a professores que o programa oferece. Desde 2012, uma nova tese da doutoranda Isabel Cristina Neves Borges está sendo construída para avaliar o *IY TCM* em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental com grupos de crianças com e sem necessidades especiais.

Futuramente, as pesquisadoras implementarão os programas *IY Dinosaur School Curriculum*, buscando complementar a formação dos professores além do *IY TCM*, e *Well-Baby Prevention Program*, a fim de trabalhar com pais e bebês em suas pesquisas.

2.6.3 Reflexões sobre aspectos a serem contemplados em pesquisas de programas de intervenção

Por essa pesquisa ter uma característica de intervenção e por envolver um programa baseado em evidências, sabe-se que seu nível de complexidade e seu grau de exigência metodológica são altos. Para que diversos aspectos possam ser contemplados e respondidos

ao longo do presente estudo, optou-se por construir essa última subseção, na seção revisão de literatura. O objetivo dessa subseção é realizar apontamentos sobre alguns estudos que tratam sobre processos de avaliação de programas de intervenção bem como estudos de Webster-Stratton que descrevem cuidados sobre a fidelização ao programa. Por se tratar de um programa com uma ampla disseminação (conforme subseção 2.6.2), entende-se que essa subseção não propõe uma revisão aprofundada sobre aspectos de avaliação de programas de intervenção.

Murta (2007) indica que um dos caminhos para o avanço científico nacional na área de programas de intervenção preventivos em saúde mental à população infanto-juvenil é a replicação dos programas estrangeiros bem sucedidos. Esse caminho pode ser importante, uma vez que as pesquisas brasileiras se baseiam preferencialmente em delineamentos de pré e pós-teste contando com a coleta de dados apenas antes e depois da intervenção (Rios & Williams, 2008). Algumas condições facilitadoras poderiam contribuir ao avanço desse campo no Brasil, como, por exemplo, novas diretrizes curriculares para o curso de Psicologia que estimulem o ensino e pesquisa de práticas preventivas, coletivas e comunitárias; impactar na produção em pesquisa e oferta de serviços à sociedade; e maior disponibilidade de financiamento e de fomento à pesquisa com número grande de participantes e de caráter longitudinal (Murta, 2007).

As contribuições das pesquisas internacionais, segundo Rios e Williams (2008), sobre programas de intervenção referem-se aos delineamentos experimentais bem elaborados, por amostras de participantes maiores e pela utilização de diferentes grupos experimentais e grupos controle. Em relação à coleta de dados, ela ocorre antes, durante e imediatamente após a intervenção e contam com medidas de *follow up* visando verificar a manutenção da aprendizagem. Segundo essas autoras, a literatura internacional segue as seguintes premissas em suas pesquisas no campo de prevenção aos problemas emocionais e comportamentais: não há apenas uma solução aos problemas emocionais e comportamentais; os comportamentos de risco são inter-relacionados; intervenções multimodais são as mais adequadas; as intervenções devem ser mais ecológicas e menos individuais; deve-se implementar intervenções o mais cedo possível, ou seja, antes da cronificação de fatores de risco e agravamento dos sintomas; e os programas preventivos devem ser implementados com a participação ativa da comunidade de modo que possam se sustentar ao longo do tempo.

Certamente, é fundamental que a aplicação de programas de intervenção siga as etapas de pesquisa propostas por Muehrer (1997): inicialmente, a identificação do problema e sua prevalência; seguido pelo levantamento dos fatores de risco e proteção envolvidos; antes

da intervenção, implementar um estudo piloto apoiado em teoria; então, implementar um estudo com *design* experimental em ambiente natural próximo às condições reais; disseminar em larga escala a intervenção a fim de verificar sua validade externa; e, por fim, transformar esse conhecimento científico em serviços à comunidade e políticas públicas.

Um fator dificultador à avaliação de programas de intervenção citado por Lohr, Pereira, Andrade e Kirchner (2007) e Salvador (2012) foi a aderência dos participantes aos programas de intervenções que suas pesquisas desenvolveram. Para isso, Lohr et al. (2007) sugerem que um plano de recrutamento e divulgação atenda as características potenciais e o local onde o programa será desenvolvido. Pereira e Gioia (2010) indicam que um trabalho em contexto escolar realizado com o corpo docente deve preconizar o atendimento da demanda deste público, pois muitas imposições de intervenção acabam por perder a adesão dos professores, não criando um procedimento vantajoso a eles. Salvador (2012) sugere que pesquisas futuras considerem o delineamento experimental com grupo controle a fim de diminuir a ameaça à validade interna, que o número de encontros do programa não seja reduzido e que há uma necessidade urgente de se fortalecer a relação família-escola.

Refletindo sobre as indicações de pesquisas de programas de intervenção, percebe-se que o programa *Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)* de Webster-Stratton (2012) contempla características imprescindíveis de eficácia. Entretanto, a autora do programa sustenta que deve existir uma fidelização ao programa, ou seja, uma integridade original na aplicação do programa para se atingir os resultados descritos em seus estudos. Caso haja uma fidelização baixa (por exemplo, redução no número de horas de treinamento, alteração na sequência das atividades e baixa qualidade do treinador na aplicação), pode ocorrer de não ter resultado ou ter um baixo resultado nas mudanças comportamentais dos professores previstas pelo programa (Webster-Stratton et al., 2011). Existem três dimensões, com caráter tanto quantitativo quanto qualitativo, a serem consideradas no processo de fidelização do programa: (1) aderência, que se refere ao número de *workshops* e de horas de treinamento; (2) treinador com habilidades apropriadas ao desenvolvimento do programa em seus métodos, sequência e uso dos propósitos ou princípios que embasam o programa e favorecem a aprendizagem dos professores; (3) suporte diferencial do treinador às necessidades particulares da população envolvida (Webster-Stratton et al., 2011; Reinke, Herman, Stormont, Newcomer & David, 2013).

Esses autores indicam que um fator importante ao processo de fidelização é o engajamento ou envolvimento dos participantes ao programa. Para isso, o programa permite uma flexibilidade de adaptação por considerar que existem necessidades culturais diferentes

entre os grupos de participantes. Para que o treinador busque o balanço entre a adaptação e a alta fidelização, alguns direcionamentos devem ser contemplados (Webster-Stratton et al., 2011): (1) o *IY TCM* é um modelo de relação colaborativa, ou seja, treinador e professores se relacionam com seus conhecimentos, potenciais e perspectivas. O treinador solicita e acolhe ideias e sentimentos dos professores, aprende com eles sobre suas salas de aula e os envolve em um processo reflexivo sobre suas experiências e dificuldades e os conduz para um processo de resolução de problemas. Outro aspecto dessa relação de colaboração é que o treinador precisa cuidadosamente adaptar conceitos e explicações a fim de criar uma situação de aprendizagem segura e acolhedora para que os professores revejam suas crenças e seus estilos de interação com os seus alunos. Ao final de cada *workshop* os professores emitem um *feedback* sobre o encontro a fim de ajudar o treinador em sua condução; (2) de uma forma geral, nota-se que ainda existe um distanciamento evidente entre programas estrangeiros e brasileiros de intervenção e pesquisas baseadas em evidências (Murta, 2007; Rios & Williams, 2008), sendo que o presente estudo visa contribuir para o estreitamento dessa lacuna por meio de um delineamento experimental e como um aporte de intervenção aos professores e ao ambiente escolar, visto que, no Brasil, a maior frequência de estudos ainda está relacionada com a avaliação de programas parentais (Rios & Williams, 2008) e circunscritos a grupos de crianças e adolescentes (Murta, 2007; Lohr et al., 2007). Dessa forma, espera-se que tanto nosso contexto científico quanto o social se beneficiem de forma a (1) integrar programas de intervenção a pais e professores uma vez que é essa conjunção que traz maior efetividade no alcance de mudanças comportamentais às crianças (Webster-Stratton et al., 2004; Webster-Stratton & Bywater, 2014), e (2) levar para dentro do contexto escolar programas de intervenção que possam contribuir com a prevenção de problemas de comportamento de crianças pelos professores (Bolsoni-Silva et al., 2010); formação sistemática e empírica ao professor (Rios & Denari, 2011); e o aprimoramento da relação família-escola (Salvador, 2012).

Os antecedentes científicos apresentados nessa seção da presente tese sustentam a ideia da pesquisadora de que um professor que utiliza rótulos e estereótipos para explicar o comportamento do seu aluno, o responsabiliza de forma integral pelas suas dificuldades comportamentais e de aprendizagem e/ou interage de forma coercitiva em nada contribui para o desenvolvimento global e a aprendizagem escolar de crianças. É necessário que todos os esforços científicos e sociais estejam direcionados a fornecer e construir formações específicas aos professores para que eles possam educar seus alunos considerando em suas práticas diárias, além dos objetivos curriculares acadêmicos, os objetivos comportamentais,

emocionais e sociais das crianças. Os professores, por meio de uma postura interacionista, preventiva e positiva, podem, assim, lidar de maneira efetiva com a diversidade de seus alunos favorecendo o potencial humano de cada um deles a partir da tenra idade e os conduzirem para uma trajetória escolar de sucesso e prazer.

3 MÉTODO

Este estudo consiste em uma pesquisa aplicada que busca realizar uma avaliação sobre a aceitação cultural e os impactos de um programa de intervenção para professores voltado a trazer resultados potenciais aos campos da Psicologia e da Educação. O modelo da pesquisa é o experimental com delineamento pré e pós-teste, sem grupo de comparação, a fim de realizar uma explicação da realidade por meio da manipulação da variável independente em relação à variável dependente (Cozby, 2003). No presente estudo, a variável independente define-se como o programa de intervenção e as variáveis dependentes como as estratégias de gestão de sala de aula pelos professores e os comportamentos dos alunos.

No entanto, além de fazer a análise quantitativa dos dados coletados por meio dos instrumentos, foi possível realizar uma microanálise qualitativa da condução do programa em si. Pontua-se que esse estudo tem um caráter preventivo primário/universal, ou seja, é implementado para um público em geral, com exceção da população de risco, que necessita de um atendimento especializado.

Ressalta-se que todos os procedimentos dessa pesquisa seguiram rigorosamente os princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos. Este projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná – Setor de Ciências da Saúde – sendo aprovado na data de 7 de janeiro de 2015 – CAAE: 38579214.4.0000.0102. Para manter a confidencialidade dos dados foi utilizado um código alfanumérico para nomear os participantes e realizar a comparação dos resultados pré e pós-intervenção.

3.1 PARTICIPANTES

3.1.1 Estudo 1

Primeiramente, com o objetivo de avaliar as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil por meio de suas próprias percepções, participaram da pesquisa 116 professoras¹² de um total de 15 unidades públicas de educação

¹² A partir dessa seção da presente tese, optou-se por utilizar o termo “professoras” em seu sentido feminino em função da amostragem ser na sua totalidade feminina.

infantil sendo 64% das participantes de um município da Região Metropolitana de Curitiba (PR) e 36% de um município do interior do estado de Santa Catarina.

As participantes tinham idade entre 19 e 60 anos (média de 36,4 anos e desvio padrão de 9,59), atuando em média há 11,5 anos como professora e tendo em sala de aula aproximadamente 23,8 crianças, entre um e cinco anos, sendo a média de crianças do gênero feminino levemente mais elevada que a do gênero masculino, respectivamente, 12,1 e 11,7. Em relação ao estado civil das participantes, 53% eram casadas, 30% solteiras e 17% divorciadas. A maior parte delas (44%) apresentava como maior formação acadêmica a especialização *lato sensu*; em seguida, 35% das participantes apresentavam licenciatura em Pedagogia e 21% delas formação de docente em nível médio. A renda mensal das professoras foi em média três salários mínimos nacionais.

3.1.2 Estudo 2

Em relação aos demais objetivos, que se relacionam com a avaliação do programa propriamente dito, participaram da pesquisa seis professoras de três escolas de educação infantil de caráter público e que atendem crianças com condições socioeconômicas desfavorecidas de um município do interior do estado do Paraná. Uma dessas escolas tem suas professoras cedidas pela prefeitura do respectivo município, mas sua estrutura é mantida por uma instituição estadual e as outras duas escolas fazem parte de uma instituição filantrópica, que recebe uma pequena verba municipal destinada à sua manutenção.

As participantes tinham idade entre 27 e 46 anos (média de 35 anos e desvio padrão de 6,60), atuando em média há 11,5 anos como professora e tendo em sala de aula 18,5 crianças em média, entre três e seis anos, sendo o gênero masculino predominante (desvio padrão de 2,63 e 2,48). Em relação ao estado civil das participantes, 100% eram casadas; sobre a formação acadêmica, 33,3% delas apresentavam como maior formação acadêmica a especialização *lato sensu* (educação especial e inclusão e Língua Portuguesa), 33,3% apresentavam licenciatura em Pedagogia concluída e 33,3% licenciatura em Pedagogia em andamento com conclusão em 2016. A renda mensal das professoras foi em média de dois e meio salários mínimos nacionais.

Ressalta-se que nenhuma professora havia participado previamente, nem ao longo da pesquisa, de algum grupo de intervenção voltado ou próximo ao objetivo do presente estudo.

3.2 INSTRUMENTOS

Visando mensurar empiricamente as variáveis operacionalizadas no presente estudo foram utilizados ao todo seis instrumentos nesta pesquisa.

3.2.1 Estudo 1

Para avaliar as estratégias de gestão de sala de aula pelas professoras da educação infantil, as participantes responderam, para autoavaliação, o **Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire - TSQ*)**. Esse inventário foi construído pela Dra. Carolyn Webster-Stratton para o Projeto *Incredible Years* da Universidade de Washington e foi traduzido para o português lusitano pelas pesquisadoras Maria Filomena Gaspar, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e Vera Vale, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Esse instrumento foi adaptado especificamente ao presente estudo atendendo linguística e semanticamente o português brasileiro. A versão reduzida do instrumento utilizada no presente estudo conta com ao todo 50 itens avaliados e divididos em três escalas:

- A) **Gestão do comportamento da criança:** contém três questões avaliadas por meio do modelo *Likert* de sete pontos (muito insegura, insegura, um pouco insegura, neutra, um pouco segura, segura, muito segura) que avalia o sentimento de segurança da professora em relação à sua capacidade de lidar com os comportamentos dos alunos como, por exemplo, “*como você se sente em relação à sua capacidade de gerir problemas de comportamento das crianças na sala de aula?*”;
- B) **Estratégias para gestão do comportamento do aluno:** contém 37 questões que avaliam, respectivamente, a frequência (sistema *likert* de cinco pontos) e a eficácia das estratégias, ou seja, o quanto as estratégias funcionam ou trazem resultados (sistema *likert* de cinco pontos) em relação à gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula pela professora como, por exemplo, “*chama a criança para uma conversa depois de um dia difícil*”. Os itens dessa escala são subdivididos em cinco subescalas: **orientação, elogio e incentivos** (1, 3, 4, 18, 19, 20, 28 e 31); **proativas** (15,16,17,21,23,24,26 e 29); **ensino de competências sociais e emocionais** (32, 33, 34, 35, 36 e 37); **estabelecimento de limites** (5, 13, 14, 22 e 25); **inapropriadas** (2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 27). O item dessa escala de número 30 foi considerado, no

momento da correção, como componente da escala a seguir, conforme indicação dos autores do instrumento;

- C) **Trabalho com os pais:** contém 10 questões avaliadas por meio do modelo *Likert* de seis pontos (nunca, uma vez por ano, duas a três vezes por ano, uma vez por mês, uma vez por semana, diariamente) que avalia a frequência com que a professora utiliza algumas estratégias em relação aos pais das crianças como, por exemplo, “*sugere aos pais atividades específicas para fazerem com a criança em casa*” (Anexo A).

3.2.2 Estudo 2

Para avaliar o programa *Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)*, foram utilizados cinco instrumentos descritos abaixo.

3.2.2a Inventário de boas práticas (*Best Practices Inventory – BPI*)

Esse inventário foi construído por Webster-Stratton para o Projeto *Incredible Years* da Universidade de Washington e foi traduzido pela pesquisadora Vale (2011). Esse instrumento foi adaptado linguisticamente e semanticamente ao contexto cultural nacional pela pesquisadora desse estudo. Por meio de observadores, o instrumento objetiva identificar quais são as estratégias que a professora utiliza na gestão da sua sala de aula e dos comportamentos dos alunos. O instrumento possui 80 questões cujos itens de respostas são avaliados originalmente por meio do modelo *Likert* de cinco pontos. Entretanto, foi inserido na presente pesquisa mais um ponto a fim de registrar quando uma estratégia não foi observada ou não se aplica ao contexto observado. O instrumento, em sua versão final, é avaliado por meio do modelo *Likert* de seis pontos (não se aplica, nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre) e dividido em nove subescalas: A) **Organização da sala**, com sete questões como, por exemplo, “*os materiais são alternados ao longo do ano escolar a fim de manter a novidade e o interesse das crianças*”; B) **Planejamento e transições**, com 12 questões como, por exemplo, “*o planejamento diário alterna atividades mais agitadas e outras mais calmas (p. ex.: brincadeira no parque, contar história)*”; C) **Atividades**, com 13 questões como, por exemplo, “*existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)*”; D) **Planos de comportamento**, com seis questões como, por exemplo, “*a professora está atenta e reforça positivamente o comportamento*

apropriado das crianças”; E) **Ensino individualizado**, com nove questões como, por exemplo, “*quando necessário, a professora adapta sua metodologia de ensino à necessidade de cada criança (p. ex.: visual, auditiva, motora)*”; F) **Práticas emocionais**, com 12 questões como, por exemplo, “*a professora ajuda as crianças a reconhecerem e perceberem como um colega se sente, incentivando-a na observação das expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras demonstradas pelo seu colega*”; G) **Relacionamento/comunicação**, com oito questões como, por exemplo, “*quando a criança chega, a professora lhe cumprimenta, chamando-a pelo nome*”; H) **Disciplina**, com sete questões como, por exemplo, “*as consequências do cumprimento ou não das regras são claras*”; I) **Envolvimento parental**, com seis questões como, por exemplo, “*a professora convida os pais para encontros/reuniões*”. As questões A5, B1, D5, E9 e I1 foram acessadas perguntando-se diretamente às professoras e consultando os planos de aula das professoras e as agendas das crianças (Anexo B).

3.2.2b Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (PKBS-BR)

Trata-se de uma escala produzida originalmente nos Estados Unidos, *School Social Behavior Scales – 2* (Merrel, 2002), e amplamente utilizada na avaliação de habilidades sociais e problemas de comportamento em pré-escolares com qualidades psicométricas verificadas (Merrel, 1996). No Brasil, essa escala está em processo final de avaliação psicométrica pelas pesquisadoras Dias, Freitas, Del Prette e Del Prette (2011), que gentilmente a cederam para ser utilizada no presente estudo. A escala contém 32 e 42 itens que avaliam, respectivamente, a frequência (sistema *likert* de quatro pontos) das habilidades sociais bem como a frequência (sistema *likert* de três pontos) de problemas de comportamento. Os itens das habilidades sociais são subdivididos em três fatores: cooperação social (02, 06, 07, 08, 10, 12, 15, 21, 22, 26, 27, 28, 30), independência social (01, 03, 04, 09, 11, 17, 18, 20, 24, 29, 32) e interação social (05, 13, 14, 16, 19, 23, 25, 31). Os itens dos problemas de comportamento são subdivididos em dois fatores: comportamentos externalizados (01, 03, 06, 07, 08, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 34, 38, 39, 40, 41, 42) e internalizados (02, 04, 05, 08, 09, 12, 17, 19, 23, 24, 27, 28, 30, 33, 35, 36, 37). Esse instrumento foi respondido pelas professoras. No presente estudo não foram considerados os 32 itens que avaliam a importância (sistema *likert* de três pontos) das habilidades sociais (Anexo C).

3.2.2c Questionário de avaliação do *workshop*

Esse questionário foi originalmente desenvolvido por Webster-Stratton e Reid (2002) (do original *IY Teacher Workshop Evaluations*) e traduzido por Vale (2011). Esse instrumento foi adaptado ao contexto cultural nacional pela pesquisadora desse estudo por meio do português brasileiro e análise semântica. O questionário avalia a utilidade de cada *workshop* realizado. Ele é composto por quatro questões avaliadas pelo sistema *likert* de quatro pontos (pouco útil, neutro, útil e muito útil) sobre o conteúdo do *workshop*, os exemplos contidos nos vídeos usados no *workshop*, o treino em grupo e as discussões em grupo (Anexo D).

3.2.2d Questionário de avaliação do programa

Esse questionário foi originalmente desenvolvido por Webster-Stratton (do original *IY Teacher Workshop Satisfaction Questionnaire*) e traduzido por Vale (2011). O instrumento foi adaptado especificamente ao presente estudo atendendo linguística e semanticamente o português brasileiro. O questionário tem como objetivo avaliar de maneira geral o programa de intervenção realizado. O sistema de avaliação é o *Likert* de sete pontos; conforme a pergunta realizada, ele avalia em uma ordem crescente a melhoria, utilidade ou sentimento. O instrumento contém ao todo 37 questões, sendo 32 questões fechadas e cinco questões abertas. As questões fechadas se dividem em três categorias: A) **Programa**, com 16 questões como, por exemplo, “*como se sente nesse momento para lidar com os problemas de comportamento das crianças em sua sala de aula*”. Essa categoria se divide em duas subcategorias que avaliam, respectivamente, a eficácia (oito questões) e a utilidade do programa em geral (oito questões); B) **Técnicas**, com 11 questões que avalia a utilidade das técnicas ensinadas às professoras, ao longo do programa, para lidarem com os comportamentos das crianças como, por exemplo, “*brincar com a criança, ignorar, ordens e limites claros etc.*”; C) **Avaliação da formadora**, com cinco questões como, por exemplo, “*considero que a liderança da formadora no programa foi*”. Em relação às questões abertas, quarta categoria de avaliação do instrumento, as duas primeiras questões se referem à satisfação do programa, a terceira e a quarta à insatisfação do programa, e a quinta questão às sugestões de melhoria do programa (Anexo E).

3.2.2e Programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* (Webster-Stratton, 2012)

Para aplicar o programa *IY TCM* nessa pesquisa, a pesquisadora realizou, no mês de julho de 2015, o treinamento *Teacher Classroom Management Programme Group Leader*, com duração de três dias, ministrado pela Profa. Dra. Judy Hutchings, na cidade de Coimbra, Portugal¹³.

O programa de intervenção com as professoras da presente pesquisa, conforme característica das participantes e do tempo que tinham disponível, foi composto por seis *workshops* que aconteceram ao longo de três meses, sendo que o primeiro, o segundo e o terceiro *workshops* aconteceram com intervalos semanais; o quarto *workshop* ocorreu após 15 dias do terceiro; o quinto *workshop* foi realizado após 20 dias do quarto; e o último com um intervalo semanal do penúltimo. O programa teve um total de 39 horas e ocorreu em um anfiteatro de uma das escolas participantes, conforme decisão das professoras. A pesquisa foi intitulada como “Escola Fantástica” e as professoras eram denominadas como “Professoras Fantásticas”. Ao final do programa cada participante recebeu um certificado e um *bottom* da pesquisa “Escola Fantástica”, a fim de servir como um lembrete não verbal sobre os conceitos trabalhados ao longo dos *workshops*.

O programa teve suporte de vídeos sobre casos concretos, discussão, troca de experiências e resolução de situações trazidas pelas professoras sobre problemas de comportamento das crianças que ocorrem em suas salas de aulas. A técnica mais utilizada para o desenvolvimento do programa foi o *role play* com o objetivo de as participantes treinarem as estratégias a serem aplicadas em sala de aula. Ao final de cada *workshop*, as professoras recebiam capítulo de um livro da autora do programa Dra. Webster-Stratton e material de apoio que exemplificava os temas trabalhados naquele dia para que as professoras utilizassem em sala de aula. Importante destacar que todo o material utilizado para o desenvolvimento do programa de intervenção estava em versão portuguesa lusitana, pois até o presente momento não há tradução ao português brasileiro.

¹³ Destaca-se que além da certificação como treinadora do programa *IY TCM (Trained programme group leader)*, a pesquisadora seguiu as exigências para fidelização do programa ao incluir dois instrumentos de coleta de dados solicitados pela Dra. Carolyn Webster-Stratton (questionários de avaliação do *workshop* e do programa). Esses instrumentos ainda não possuem suporte psicométrico (Hutchings, Martin-Forbes, Daley & Williams, 2013). Também foi concedida a autorização, por meio de endereço eletrônico do *IY*, de uso de todos os recursos disponíveis (questionários, materiais de apoio, descrição de atividades dos *workshops* etc.) em página oficial do programa www.incredibleyears.com.

A seguir são detalhados os temas trabalhados em cada um dos *workshops* do programa *IY TCM*:

- a) **Workshop 1:** “*Construindo relações positivas com os alunos e o professor proativo*”. Nesse *workshop*, esses dois temas são fundamentais como base da pirâmide de ensino do programa. Foi desenvolvido o tema sobre a importância de as professoras terem uma abordagem lúdica com as crianças, um relacionamento positivo com os pais de seus alunos, construir um ambiente de sala de aula por meio de relações positivas entre elas e suas crianças e entre os pares, o cuidado que as professoras precisam ter com as necessidades específicas de cada criança, e o quanto podem gerir o espaço físico da sala de aula e as transições entre as atividades, como prevenção a problemas de comportamento de seus alunos;
- b) **Workshop 2:** “*Elogio, encorajamento, atenção e treino*”. Esse *workshop* abordou o uso de estratégias de atenção positiva e de elogio pelas professoras aos comportamentos adequados das crianças, o encorajamento, por parte da professora, para ajudar as crianças a se expressarem e se autoavaliarem, e a importância de a professora se colocar no lugar da criança com problemas de comportamento;
- c) **Workshop 3:** “*Motivação por meio de incentivos*”. O objetivo desse *workshop* foi ensinar às professoras como aumentarem e consequenciarem os comportamentos adequados das crianças por meio do uso de incentivos e consequências individual e coletiva. Também, pretendeu-se com esse tema contribuir para desmistificar a noção de que incentivos são prejudiciais ao desenvolvimento infantil e ressaltar o prejuízo causado quando a atenção da professora é focada exclusivamente em comportamentos negativos emitidos pelas crianças (agressão, xingamento) e o relacionamento interpessoal professor-aluno ser coercitivo;
- d) **Workshop 4:** “*Ignorando e Redirecionando*”. Esse *workshop* abordou questões sobre como e quando a professora e os colegas precisam ignorar comportamentos inapropriados das crianças e ensinou as professoras a utilizarem dicas verbais e não verbais para reaproximar as crianças que não realizam as tarefas escolares, entenderem a importância de lembretes e advertências e aprenderem a manter a calma em situações de comportamentos agressivos das crianças;
- e) **Workshop 5:** “*Consequências – Lidando com problemas de comportamento*”. Nesse *workshop* foram apresentadas as utilizações do *time-out*, do sistema de cartões coloridos, de consequências lógicas ao comportamento da criança e do termômetro da raiva para acalmar as crianças;

- f) **Workshop 6:** “*Controle emocional, habilidades sociais e resolução de problemas*”. Objetivou-se treinar as professoras para ensinarem às crianças a serem socialmente competentes por meio de conceitos-chave que se relacionam ao treino de comportamento pró-social como, por exemplo, encorajar as crianças a terem comportamentos de cooperação, nomearem sentimentos, expressá-los adequadamente e terem controle das suas emoções, por exemplo, da raiva (técnica da tartaruga).

3.3 PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

As descrições e observações das interações professor-aluno no contexto da educação infantil se iniciaram no segundo semestre do ano de 2014 por meio de um estágio curricular conduzido pela pesquisadora da presente pesquisa em uma disciplina de análise do comportamento do curso de Psicologia, que lecionava em uma instituição de ensino superior privada no interior do estado do Paraná. Esse estágio teve um caráter não experimental, pois observou os comportamentos das professoras e crianças, como ocorre naturalmente, sem qualquer intervenção (Cozby, 2003). O objetivo da observação foi descrever funcionalmente as interações entre professora e aluno e identificar as variáveis do ambiente escolar que poderiam facilitar ou dificultar essa interação (características físicas da sala de aula, características dos alunos e das próprias professoras). O estágio ministrado pela pesquisadora contribuiu para favorecer a escolha do Inventário de boas práticas, tanto para utilizar com os acadêmicos em estágios posteriores quanto como instrumentos para a presente pesquisa, por contemplar diversas características descritas e observadas ao longo do processo de estágio.

Em seguida, ao longo do período de doutorado sanduíche (abril a julho de 2015), a pesquisadora realizou, em dois centros públicos de educação infantil da cidade de Coimbra (Portugal), seu estágio de observação, com os objetivos de se familiarizar com o instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) e comparar as estratégias utilizadas por professoras que participaram do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* conduzido por Vale (2011) e professoras que não participaram. Ao todo, foram observadas seis professoras, sendo que quatro haviam participado do programa e duas não haviam participado, em um total de 28 horas de observação. A autorização das professoras ocorreu por meio do grupo de investigação responsável pela implementação dos programas *Incredible Years* em Portugal, da Faculdade de Psicologia e

de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. Por meio das observações, preencheu-se o *BPI*, que, além de permitir a familiaridade com o instrumento, favoreceu a operacionalização de itens visando ao treinamento de observadores para a presente pesquisa.

Após a contribuição dessas duas ricas experiências do ambiente natural da sala de aula da educação infantil, iniciaram-se as etapas descritas a seguir de adaptação da linguagem do português lusitano dos instrumentos para o português brasileiro.

3.3.1 Adaptação dos instrumentos

Os instrumentos Inventário de boas práticas (*BPI*) e os Questionários de estratégias de gestão de sala de aula (*TSQ*), de avaliação do *workshop* e do programa, foram submetidos à adaptação para o português brasileiro, linguística e conceitualmente equivalente à versão do português lusitano. A tradução foi realizada inicialmente pelas pesquisadoras envolvidas no estudo e revisada por uma profissional da Psicologia e uma professora da Língua Portuguesa brasileira.

3.3.2 Análise semântica dos itens

A análise semântica dos quatro instrumentos, descritos anteriormente, realizou-se por meio da própria população para o qual o inventário foi construído, a fim de verificar se os itens são inteligíveis (Pasquali, 2003). Os participantes foram selecionados por amostra de conveniência e, após a explicação do objetivo dos instrumentos, eles os responderam individualmente. Eles foram selecionados considerando, supostamente, conhecimentos/habilidades mais baixos e mais altos acerca do tema a fim de evitar a validade aparente (Pasquali, 1998). Para isso, foram selecionados acadêmicos do quinto e nono períodos do curso de Psicologia, professoras dos cursos de Formação de docentes em nível médio ou Pedagogia e professoras com formação em Pedagogia, com pelo menos um ano de atuação profissional.

Conforme estabeleceu Batista (2013), em seu método de análise semântica do instrumento que se propôs a construir, foi definido como critério que 80% dos participantes deveriam demonstrar clareza na compreensão do item para ele ser mantido em sua forma sugerida. Se o critério fosse atingido em 80%, o item permaneceria como estava e significava que estava inteligível à cultura brasileira. Caso não se atingisse essa porcentagem, significava

que o item não era inteligível e, portanto, deveria ser reformulado em até no máximo duas vezes.

Para os Questionários de estratégias de gestão de sala de aula (*TSQ*), de avaliação do *workshop* e do programa, a análise contou com três professoras da educação infantil, todas com formação em Pedagogia, sendo duas de escola pública e uma de escola privada.

Para o Inventário de boas práticas (*BPI*), participaram ao todo 12 acadêmicos do curso de Psicologia, sendo dez estudantes do gênero feminino e dois do masculino. Como foram duas etapas de análise semântica, a primeira delas teve a participação de oito estudantes, seis do gênero feminino e dois do masculino. A segunda etapa teve a participação de quatro acadêmicas. Na primeira etapa da análise semântica foram utilizados os 80 itens do instrumento. Na segunda etapa apenas os itens reformulados a partir da primeira etapa de análise semântica realizada.

3.3.3 Análise de construto dos itens

A análise de construto foi realizada para apenas dois instrumentos: Questionário de estratégias de sala de aula da professora (*TSQ*) e Inventário de boas práticas (*BPI*). Esta decisão foi tomada considerando que os instrumentos de avaliação do *workshop* e do programa mensuram aspectos globais e menos exigentes em termos de operacionalização de conceitos, além de apresentar um aspecto qualitativo importante no momento da análise dos resultados. Ressalta-se que os critérios estabelecidos para análise de construto dos itens dos dois instrumentos acima selecionados foram baseados no método definido por Batista (2013) em sua pesquisa.

A análise de construto foi realizada por meio de juízes especialistas na área do construto avaliado a fim de avaliar se os itens correspondem à dimensão que eles pretendem medir (Pasquali, 1998). O autor indica como critério de concordância entre os juízes a porcentagem de 80%, ou seja, três dos quatro juízes que analisaram o conteúdo dos instrumentos deveriam demonstrar concordância do item para ele ser mantido. Caso os juízes demonstrassem dúvida se o item poderia ser representado em mais de uma dimensão do instrumento, decidiu-se considerar concordância entre juízes (Pasquali, 1998).

Em relação ao instrumento *TSQ*, a amostra de juízes foi composta por um total de quatro juízas que preenchiam os seguintes critérios: graduação em Pedagogia e experiência em ensino na educação infantil de no mínimo três anos.

Foi explicado inicialmente o objetivo da participação das juízas nessa etapa do presente estudo e solicitado suas opiniões, de maneira individual, sobre em qual subescala do referido instrumento o item correspondia. Foi entregue para cada uma delas uma folha explicando as definições de cada dimensão, conforme descrição abaixo:

- A) *Gestão do comportamento da criança*: subescala que mede o quão segura ou insegura a professora se sente em relação à forma como lida com os comportamentos dos alunos;
- B) *Estratégias específicas*: refere-se às estratégias que a professora utiliza em sua gestão dos comportamentos dos alunos em sala de aula e que promovem o desenvolvimento comportamental, emocional e social dos mesmos;
- C) *Trabalho com os pais*: essa subescala refere-se às estratégias que a professora utiliza para trabalhar com o envolvimento dos pais das crianças no contexto escolar.

Juntamente com essa descrição das subescalas, foi entregue às juízas uma outra folha, contendo dupla entrada, com os itens apresentados de forma embaralhada à esquerda e as subescalas sinalizadas como opções no topo da Tabela 4.

Tabela 4: Modelo da tabela com alguns itens e subescalas apresentada às juízas da análise de construto do Questionário de estratégias de sala de aula da professora (TSQ)

Itens	Gestão do comportamento da criança	Estratégias específicas	Trabalho com os pais
Orienta as crianças para comportamentos sociais positivos (p. ex.: ajudar, partilhar, esperar a vez)			
Como você se sente em relação à sua capacidade de controlar futuros problemas de comportamento das crianças na sala de aula			
Promove grupos de apoio para pais			
Ignora o mau comportamento			
Utiliza privilégios especiais (p. ex.: ajudante da professora, mais tempo no computador)			

Em relação ao instrumento *BPI*, a amostra de juízes da primeira etapa da análise de construto foi composta por um total de quatro juízas. A amostra era composta por duas mulheres com formação em Psicologia, experiência clínica e atuação em contexto escolar há mais de nove anos e formação em análise do comportamento; uma delas era formada em Pedagogia, ampla experiência em psicopedagogia e atuação em educação infantil há mais de 20 anos; e a outra apresentava formação tanto em Psicologia, com experiência clínica, quanto em Pedagogia, este em nível de mestrado, e atuava há mais de dez anos em contexto de educação infantil.

Foi explicado inicialmente o objetivo da participação das juízas nessa etapa do presente estudo e solicitadas suas opiniões, de maneira individual, sobre a qual subescala do referido instrumento o item correspondia. Foi entregue para cada uma delas uma folha explicando as definições de cada dimensão, conforme descrição abaixo:

- A) *Organização da sala*: refere-se a como o espaço físico e os materiais estão organizados. Predominam as áreas de aprendizagem;
- B) *Planejamento e transições*: refere-se às questões que envolvem o planejamento que a professora faz, bem como ela conduz as transições das atividades;
- C) *Atividades*: refere-se às atividades que envolvem a turma toda e os grupos de crianças. Inclusive, questões que se relacionam com as atividades de escolha e atividades livres realizadas pelas crianças e os comportamentos das professoras que favorecem os comportamentos pró-sociais das crianças;
- D) *Planos de comportamento*: refere-se às ações da professora que se relacionam com o plano de comportamento da criança. Predominam os comportamentos da professora em lidar com os comportamentos inadequados e adequados das crianças;
- E) *Ensino individualizado*: refere-se aos cuidados que a professora toma ao considerar as diferentes necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças. Além disso, pode se referir às ações tomadas pela professora para ensinar da melhor maneira a se atingir o sucesso de aprendizagem de seu aluno;
- F) *Práticas emocionais*: refere-se aos comportamentos da professora que visam ao desenvolvimento emocional e resolução de problemas pelas crianças, bem como os recursos da sala de aula voltados a esse objetivo;
- G) *Relacionamento/Comunicação*: refere-se à maneira como a professora se expressa verbalmente e se relaciona com a criança;
- H) *Disciplina*: refere-se às regras da sala de aula e às consequências dos comportamentos das crianças;
- I) *Envolvimento parental*: refere-se a como a professora estabelece parcerias com os pais a fim de promover o envolvimento dos mesmos com as atividades e objetivos da escola.

Também foi entregue outra folha, contendo dupla entrada, tendo os itens apresentados de forma embaralhada à esquerda e as dimensões sinalizadas como opções no topo, conforme Tabela 5.

Tabela 5: Modelo da tabela com alguns itens e subescalas apresentada às juízas da primeira etapa da análise de construto do Inventário de boas práticas (BPI)

ITENS	SUBESCALAS								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A sala está estruturada em áreas de aprendizagem bem definidas e equipadas									
O número de crianças permitido em cada área está definido e aparente (ex.: crachá, símbolos)									
As crianças são avisadas sobre o que se espera delas antes de realizarem uma transição de atividade									
As atividades são adaptadas ou modificadas sempre que necessário para favorecer a obtenção de sucesso pelas crianças em suas realizações									
Para aumentar o envolvimento das crianças nas atividades, a professora toma como ponto de partida as competências que as crianças já apresentam									

Após essa avaliação, foi necessária uma segunda etapa de análise de alguns itens, que obtiveram baixa concordância entre as juízas, e, para isso, selecionou-se mais quatro juízes (três mulheres e um homem) que preenchiam os seguintes critérios: graduação em Psicologia ou Pedagogia, conhecimento em análise do comportamento, experiência com pesquisa científica envolvendo temas principais como professores, contexto escolar e estilos de liderança e, no mínimo, título de mestre.

Foram apresentados apenas os itens com baixa concordância entre as juízas da primeira etapa, explicando inicialmente o objetivo aos juízes e pedindo suas opiniões, de maneira individual, sobre a qual subescala do instrumento o item correspondia. Foram reescritas oito subescalas referentes aos itens a serem reavaliados sendo a única que não constava de item a ser reapresentado, a subescala (I) Envolvimento parental, conforme apresentadas a seguir:

- A) *Organização da sala*: refere-se aos materiais utilizados para o desenvolvimento do ambiente de aprendizagem que englobem diversas características das crianças, suas necessidades particulares e interesses;
- B) *Planejamento e transições*: envolve as questões que se relacionam sobre a forma como a professora decide seu planejamento favorecendo com que as crianças escolham áreas de aprendizagem que querem utilizar, o comportamento da professora em utilizar as brincadeiras das crianças para observar suas interações, a maneira como conduz as transições de atividades (início e alteração);
- C) *Atividades*: refere-se às atividades que envolvem a turma toda e os grupos de crianças, sendo atividades que envolvem os comportamentos da professora de orientação, ênfase, acompanhamento (elogio, descrição sobre o que a criança está fazendo) em relação aos comportamentos que seus alunos emitem e que se

relacionam ao campo pró-social (competências sociais, cooperação). Também, o cuidado que a professora toma em ter os materiais disponíveis previamente ao desenvolvimento das atividades;

- D) *Planos de comportamento*: refere-se às ações da professora para lidar com os comportamentos inadequados e adequados das crianças (analisar e agir) bem como a forma como ela garante a comunicação adequada de todos os seus alunos;
- E) *Ensino individualizado*: refere-se às ações que a professora toma para atingir o sucesso de aprendizagem do aluno por envolver formas de ensinar, ao considerar as diferenças e necessidades de materiais próprios aos seus alunos. A professora está atenta em propor visualmente caminho para que a própria criança saiba o comportamento que se espera dela;
- F) *Práticas emocionais*: refere-se à condução da professora em desenvolver as competências de identificação e expressão emocional das crianças, construir a competência de resolução de problemas e tomada de decisão em seus alunos e promover a regulação emocional das crianças a fim de favorecer a interação social positiva na sala;
- G) *Relacionamento/Comunicação*: refere-se às expressões corporal e/ou verbal da professora que transmitem afetividade, calma e acolhimento às crianças e às suas ideias;
- H) *Disciplina*: envolve o estabelecimento de regras claras tanto visualmente quanto na descrição de suas consequências de forma positiva e a maneira como a professora gere os comportamentos inadequados e adequados das crianças (ignorar, redirecionar, utilizar modelo) a fim de criar um ambiente de sala de aula harmonioso e positivo.

Juntamente com a descrição, foi entregue aos juízes uma outra folha, contendo dupla entrada, com os itens apresentados de forma embaralhada à esquerda e as subescalas sinalizadas como opções no topo da Tabela 6.

Tabela 6: Modelo da tabela com alguns itens e subescalas apresentada aos juízes da segunda etapa da análise de construto do Inventário de boas práticas (BPI)

ITENS	SUBESCALAS					
	Organização da sala	Planejamento e Transições	Atividades	Planos de comportamento	Ensino individualizado	Práticas emocionais
As atividades são adaptadas ou modificadas sempre que necessário para favorecer que as crianças as realizem com sucesso)						
Existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)						
Os materiais são alternados ao longo do ano escolar a fim de manter a novidade e o interesse das crianças						
Existe um sistema (p. ex.: quadro, tabela, cartões) que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar						
A professora dedica tempo e atenção às crianças e faz elogios às que demonstram comportamentos pró-sociais (p. ex.: agradecer, esperar a vez, etc.)						

Após a realização dessa etapa de análise de construto dos dois instrumentos, foi iniciada a etapa de análise psicométrica preliminar dos mesmos instrumentos, conforme descrita na subseção a seguir.

3.4 PROCESSO DE SELEÇÃO E TREINAMENTO DOS OBSERVADORES

Essa pesquisa também exigiu um método observacional, buscando contemplar as quatro questões metodológicas apontadas por Cozby (2003): equipamento, reatividade, fidedignidade e amostragem. Em relação ao equipamento, optou-se pela observação do comportamento diretamente, codificando-o ao mesmo tempo em uma prancheta com o instrumento impresso e lápis. Em relação à reatividade, ou seja, à possibilidade de a presença do observador afetar o comportamento dos observados, buscou-se reduzi-la permitindo que as participantes se acostumassem com a presença do observador e do equipamento de registro. A fidedignidade foi conduzida utilizando dois observadores para codificar os comportamentos de uma mesma participante. O nível de concordância utilizado foi de 80% ou mais entre os observadores, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Em relação à quarta questão, amostragem, decidiu-se que períodos mais longos de observação forneceriam dados mais

acurados e úteis, ou seja, cada professora teve seu comportamento observado por duas horas não consecutivas em cada fase do estudo, mas sendo que cada observação deveria ter no mínimo 40 minutos e acontecer em diferentes momentos da rotina escolar.

Os observadores foram selecionados por meio de uma divulgação no curso de Psicologia, na cidade na qual a aplicação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* ocorreu. Os critérios para inscrição foram: a) alunos que cursaram as disciplinas de técnicas de observação e análise do comportamento; b) alunos com disponibilidade de seis horas semanais ao longo de quatro meses letivos. Foram recebidas 14 inscrições e o primeiro passo realizado foi um treinamento sobre observação e o próprio instrumento, Inventário de boas práticas (*BPI*). O treinamento teve carga horária de seis horas e ocorreu no próprio espaço universitário, que foi gentilmente cedido pela direção da instituição e coordenação do curso de Psicologia.

Após a realização do treinamento, os acadêmicos foram convidados ao exercício que consistia na observação e registro individual, por meio do *BPI*, de uma única cena de uma hora e 25 minutos gravada em vídeo em uma sala de educação infantil de crianças com aproximadamente quatro anos de idade. Retornaram 11 registros que foram comparados estatisticamente entre si por meio do coeficiente de Kappa de Cohen. A partir da análise dos resultados, foram definidas duas duplas de observadoras, cujas observações apresentaram grau substancial de correspondência para os parâmetros estabelecidos por Landis e Koch (1977) sendo dupla A ($k=0,65$; $p=0,00$) e dupla B ($k=0,72$; $p=0,00$).

Cada participante foi observada pela mesma dupla de observadoras tanto no pré quanto no pós-teste com uma média de duas horas para cada etapa. As observadoras realizaram em conjunto as observações, entretanto, cada uma preencheu individualmente o Inventário de boas práticas. Foram realizadas supervisões com todo o grupo ao longo de cada um dos quinze dias de cada etapa da coleta de dados, sendo cada supervisão de aproximadamente duas horas. Nessas supervisões eram discutidas dúvidas, suporte teórico da pesquisa e procedimento metodológico.

Ressaltam-se dois pontos importantes em relação ao desenvolvimento da pesquisa e às observadoras. O primeiro destaca-se por uma escola particular ter manifestado interesse na pesquisa, ter tido suas nove professoras observadas pré-teste, mas a instituição desistiu pouco tempo antes do início do programa devido a motivos internos. Assim, a pesquisadora do presente estudo realizou uma sensibilização e um retorno sobre a observação com as professoras e coordenação da educação infantil da referida instituição com duração de três horas. Adicionalmente, a pesquisadora redefiniu a metodologia de pesquisa proposta

inicialmente (grupo controle e experimental com equivalência de grupos). Por segundo, as observadoras realizaram observações pré-teste de outras cinco professoras, sendo uma delas de uma das escolas participantes e as outras quatro professoras pertencentes a outra escola de educação infantil. Essas professoras participaram de três encontros e desistiram. Dessa maneira, elas não foram consideradas nos resultados. A referida pesquisadora buscou contato e propôs um fechamento e retorno das observações pré-teste, mas a coordenação não deu retorno justificando que a escola estava passando por duas situações de professoras com atestado de saúde e reestruturação.

Considerando, portanto, todas as observações realizadas, as observadoras cumpriram integralmente as tarefas propostas por essa etapa da pesquisa e receberam um certificado como atividade extracurricular emitido pela pesquisadora principal do estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS

O presente estudo seguiu os passos descritos abaixo:

- a) de março a julho de 2015 foi realizado o estágio no exterior chamado de doutorado sanduíche (Bolsista da CAPES – Proc. n.º 2931/15-0). O objetivo principal desse estágio em Portugal foi verificar na prática como ocorreu o processo de implementação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* e seus resultados alcançados naquele país. Essa experiência pôde contribuir no delineamento da pesquisa a fim de cumprir requisitos importantes de avaliação do programa ao contexto brasileiro, bem como ter o material traduzido para uma linguagem muito próxima da cultura brasileira;
- b) o treinamento no programa *IY TCM*, que visou adquirir e consolidar competências importantes para a utilização desse programa, de forma fidelizada, nessa pesquisa, ocorreu na cidade de Coimbra, Portugal, pela Universidade de Coimbra, no mês de julho de 2015;
- c) as primeiras atividades da presente pesquisa foram os processos de adaptação dos instrumentos e de seleção/treinamento dos observadores;
- d) em seguida, iniciou-se o estudo 1 da pesquisa, avaliar as estratégias de gestão de sala de aula. Para tanto, a pesquisadora entrou em contato com as Secretarias de educação dos respectivos municípios, e, após as devidas autorizações das escolas, as professoras que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Professores) (Anexo F) e responderam o questionário;

- e) o estudo 2 iniciou-se com a pesquisadora contatando as escolas para divulgação do programa por meio de uma apresentação pessoal. Com a autorização das escolas, as professoras que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Professoras) (Anexo G);
- f) o contato inicial com os pais das crianças das professoras participantes da pesquisa se deu por meio da agenda diária dos alunos. Foi enviado aos responsáveis o objetivo da pesquisa e a maneira como os seus filhos participariam da pesquisa e os pais que concordaram que seus filhos participassem assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – Pais) (Anexo H);
- g) após a conclusão do processo acima descrito, foi realizada a coleta de dados pré-teste pelas observadoras e as professoras responderam o instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS-BR*) para cada um de seus alunos que tiveram autorização de seus responsáveis;
- h) por conseguinte, iniciou-se a aplicação do programa *IY TCM*;
- i) o pós-teste aconteceu 15 dias após o término do programa. A pesquisadora entrou em contato com as professoras e solicitou que respondessem novamente o *PKBS-BR* para cada um de seus alunos. As observadoras retornaram às salas de aula das participantes e preencheram novamente o Inventário de boas práticas (*BPI*);
- j) um encontro de fechamento com as observadoras foi realizado e houve a entrega do certificado de atividade extracurricular emitido pela pesquisadora do estudo;
- k) como agradecimento às instituições participantes, foi realizada uma palestra sobre “Como posso aumentar os comportamentos adequados dos meus alunos em sala de aula e diminuir os inadequados?”.

A Figura 4 apresenta os estudos contemplados na presente pesquisa e alguns de seus respectivos intervalos de tempo.



Figura 4 – Estudos da pesquisa.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram sistematizados utilizando-se o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 21)*. As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (média, mediana, percentil, porcentagem, desvio padrão etc.) e foram obtidas as médias das escalas e subescalas avaliadas. Em relação aos testes estatísticos foram utilizados testes paramétricos ao estudo 1 (correlação de Pearson, qui-quadrado, regressão linear múltipla¹⁴ etc.) e testes não paramétricos ao estudo 2 (correlação de Spearman e teste de Wilcoxon) do presente estudo. Para avaliar a consistência interna dos instrumentos, aplicou-se o coeficiente Alpha de Cronbach tanto para o instrumento no todo quanto para suas subescalas, os quais são apresentados em suas respectivas seções.

Abaixo é descrita detalhadamente a análise de dados de cada instrumento utilizado na coleta de dados do estudo 1 da presente pesquisa.

3.6.1 Questionário de estratégias de gestão de sala de aula

Os itens desse instrumento foram somados de acordo com a descrição dos programas *IY*. Na presente pesquisa, o *TSQ* obteve satisfatório índice de confiabilidade Alfa de Cronbach 0,85. A avaliação de normalidade pelo teste de Kolmogorov-Smirnov indicou distribuição normal dos casos em sete escalas/subescalas (orientação, elogio e incentivos – frequência e eficácia/ proativas – frequência/ estabelecimento de limites – frequência e eficácia/ inapropriadas – frequência e eficácia). As outras cinco escalas/subescalas (gestão comportamento/ proativas – eficácia/ ensino de competências sociais e emocionais – frequência/ ensino de competências sociais e emocionais – eficácia/ trabalho com os pais) não apresentaram distribuição normal. Diante desses dados e do tamanho da amostra, foi escolhido utilizar estatística paramétrica para as análises inferenciais por meio dos testes correlação de Pearson, Anova, Qui-quadrado (variáveis categorizadas em baixo, médio e alto sendo os percentis 25 e 75)¹⁵ e Regressão Linear Múltipla.

¹⁴ Utilizou-se o método de regressão linear múltipla, que se baseia em analisar o efeito de variáveis independentes (VI) sobre uma variável dependente (VD) a fim de construir relações explicativas entre essas variáveis. Um critério utilizado para construir os modelos de regressões lineares múltiplas foi avaliar correlações de Pearson dos resultados gerados que se encontraram entre $r = 0,3$ e $0,7$ tendo $p < 0,05$ e atendendo as premissas de tamanho de amostra e multicolinearidade.

¹⁵ Algumas análises apresentaram células com menos de 5 casos e decidiu-se, na presente pesquisa, ao descrever os resultados, referir-se a elas como tendências sugerindo uma amostra maior para não ter o teste comprometido.

Os itens de cada uma das escalas e subescalas foi analisado em termos de porcentagem de participantes a fim de explorar detalhadamente as percepções de uso e eficácia. Os casos que responderam “nunca” na frequência da estratégia e responderam sobre sua eficácia foram excluídos da análise da eficácia.

A análise de dados de cada instrumento utilizado na coleta de dados do estudo 2 da presente pesquisa foi descrita detalhadamente abaixo. Ressalta-se que a avaliação de normalidade pelo teste de Kolmogorov-Smirnov indicou distribuição não normal dos casos. Diante desse dado e do tamanho da amostra, foi escolhido utilizar estatísticas não paramétricas para as análises inferenciais de amostra pareada por meio dos testes de Wilcoxon e correlação de Spearman.

3.6.2 Inventário de boas práticas

Os itens desse instrumento foram somados de acordo com a descrição dos programas *Incredible Years*. Na presente pesquisa, o Inventário de boas práticas (*BPI*) obteve satisfatório índice de confiabilidade Alfa de Cronbach 0,97 (pré-teste) e 0,98 (pós-teste). Consideraram-se as médias pré e pós-teste, correlações de Spearman entre as subescalas e teste de Wilcoxon para demonstrar significância entre pré e pós-teste;

3.6.3 Questionário de avaliação do *workshop*

Os itens desse instrumento foram calculados por meio da média e desvio padrão por *workshop* e pelos quatro critérios de avaliação (conteúdo, exemplos de vídeos, treinos e discussões em grupo). Correlacionou-se o instrumento com o *BPI* por meio do teste de Spearman. Os comentários abertos sobre os *workshops* feitos pelas professoras foram considerados como ilustrativos a cada resultado analisado. Para manter a confidencialidade dos dados, foram utilizadas letras para se referir à participante.

3.6.4 Questionário de avaliação do programa

Os itens desse instrumento foram calculados por meio da média e desvio padrão de acordo com as quatro categorias avaliadas: efetividade do programa, utilidade do programa, utilidade das técnicas e qualidade da formadora. Correlacionou-se o instrumento com o *BPI* e com a avaliação do *workshop* por meio do teste de Spearman. As questões abertas sobre o

programa foram analisadas por meio de porcentagem de acordo com as quatro categorias avaliadas pelo próprio instrumento. Para manter a confidencialidade dos dados, foram utilizadas letras para se referirem às participantes.

3.6.5 Escala de comportamentos sociais de pré-escolares

A correção desse instrumento seguiu critérios descritos por Dias et al. (2011). Na presente pesquisa, o *PKBS* obteve em todas as suas subescalas índice de confiabilidade Alfa de Cronbach acima de 0,90. Foram consideradas as médias pelas escalas e seus fatores nos momentos pré e pós-teste e realizado o teste de Wilcoxon a fim de analisar a significância desses dois momentos do estudo. As correlações realizadas entre os fatores das escalas foram feitas por meio do teste de Spearman.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo gerou uma ampla quantidade de dados e teve inúmeras variáveis envolvidas, portanto, os resultados encontrados e as discussões instigadas por eles foram organizados em cinco subseções: 1) Análise semântica dos itens dos instrumentos; 2) Análise de construto dos itens do *TSQ*; 3) Análise de construto dos itens do Inventário de boas práticas; 4) Estudo exploratório sobre as estratégias de gestão de sala de aula; 5) Avaliação do programa *IY TCM*: uma escola fantástica. Esse fluxo de análises foi construído a fim de atingir o objetivo geral da presente tese: avaliar os impactos de um programa de intervenção universal em grupo, *IY TCM*, no contexto brasileiro para professoras da educação infantil, no que se refere ao aumento das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças por meio do aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras.

Primeiramente, atingiu-se toda a organização de instrumentos de coleta de dados; em seguida, realizou-se a análise do estudo exploratório a fim de contribuir com as discussões da subseção seguinte, que foi o ápice desse estudo, ou seja, a avaliação do programa implementado por meio de um delineamento pré e pós-teste.

4.1 ANÁLISE SEMÂNTICA DOS ITENS DOS INSTRUMENTOS TRADUZIDOS

Os instrumentos Questionários de estratégias de gestão de sala de aula (*TSQ*), Inventário de boas práticas (*BPI*), de avaliação do *workshop* e do programa foram apresentados aos participantes na primeira etapa da análise semântica após tradução pelas pesquisadoras do estudo e revisados por uma profissional da Psicologia e uma professora da Língua Portuguesa brasileira.

Para os Questionários *TSQ*, de avaliação do *workshop* e do programa, a análise semântica mostrou 100% de entendimento às três participantes que os avaliaram. Apenas em relação ao instrumento de avaliação do programa, uma das professoras sugeriu que os termos em inglês “*coaching*” e “*time-out*” fossem substituídos por termos em português brasileiro. Dessa forma, optou-se em inserir entre parênteses a tradução aproximada desses termos por “orientação” e “tempo de pausa”, respectivamente.

Do total de 80 itens do instrumento *BPI*, foram identificados, na primeira etapa de avaliação semântica, 12 itens como apresentando problemas de compreensão semântica para dois ou mais acadêmicos de Psicologia, ou seja, não foram entendidos por 80% dos

participantes. Os itens, cujo entendimento não estava claro, foram apontados pelos participantes em sua totalidade, ou uma palavra do item ou proposta sugestão de reescrita do item. Esses 12 itens foram reformulados e apresentados aos avaliadores da segunda etapa de análise semântica, conforme apresenta a Tabela 7.

Tabela 7: Avaliação semântica do Inventário de boas práticas (BPI)

Itens	Descrição original	Descrição reformulada
B-6	Não há tempo morto nem transições de atividades desnecessárias	Não há tempo perdido nem transições de atividades desnecessárias
C-1	O grande grupo se reúne por períodos não superiores a 20min, sendo momentos de participação ativa das crianças (p. ex.: canções, conversas, dramatizações)	A turma toda se reúne por períodos não superiores a 20min sendo momentos de participação ativa das crianças (p. ex.: canções, conversas, dramatizações)
C-2	As atividades em grande grupo são planejadas para que as crianças se envolvam ativamente	As atividades com a turma toda são planejadas para que as crianças se envolvam ativamente
C-3	A professora orienta as crianças de forma clara e simples sobre o comportamento que se espera delas antes de iniciar as atividades em pequenos grupos	A professora orienta as crianças de forma clara e simples sobre o comportamento que se espera delas antes de iniciar as atividades em grupos
C-6	Existe um espaço físico demarcado para a reunião em grande grupo (p. ex.: tapete)	Existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)
C-13	A professora procura oportunidades, durante o almoço, descanso ou momentos de escolha da criança, para enfatizar temas trabalhados com o grande grupo	A professora procura oportunidades, durante as refeições, descanso ou momentos de escolha da criança, para enfatizar temas trabalhados com a turma toda
D-1	A professora utiliza de forma apropriada e com moderação estratégias como “ <i>time-out</i> ”, ignorar ou redirecionar o comportamento inapropriado	A professora utiliza de forma apropriada e com moderação estratégias como “ <i>time-out</i> ” (tempo de pausa), ignorar ou redirecionar o comportamento inapropriado
E-9	A professora leva em conta as diferenças de cultura, gênero e necessidades das crianças no planejamento das atividades, na escolha dos materiais e nos assuntos para discussão com o grande grupo	A professora leva em conta as diferenças de cultura, gênero e necessidades das crianças no planejamento das atividades, na escolha dos materiais e nos assuntos para discussão com a turma toda
G-6	A professora dá um <i>feedback</i> sincero, entusiasta e positivo às ideias das crianças	A professora dá um <i>feedback</i> (retorno) sincero, entusiasta e positivo às ideias das crianças
H-4	A professora ignora comportamentos inadequados de chamada de atenção das crianças	A professora ignora comportamentos inadequados das crianças que são apenas para chamar a atenção
H-5	A professora utiliza estratégias de redirecionamento aos comportamentos adequados	A professora utiliza estratégias de redirecionamento aos comportamentos adequados (p. ex.: oferecendo sinais verbais ou não verbais, elogiando etc.)
H-7	A professora utiliza comportamentos adequados de colega ou pares das crianças para que outras crianças aumentem sua emissão.	A professora utiliza comportamentos adequados de colegas para que as outras crianças se comportem da mesma forma

A Tabela 7 mostra que o item B-6 teve a palavra “morto” substituída por “perdido”. Os itens C-1, 2, 6 e 13 e E-9 tiveram como sugestão substituir a expressão “grande grupo” pela expressão “turma toda”, com o objetivo de se referir ao grupo de todas as crianças da sala de aula. Adicionalmente ao item C-13, aconteceu a substituição da palavra “almoço” pela palavra “refeições”, a fim de oferecer a possibilidade de agregar

crianças que não permanecem na escola por período integral. O item C-3 teve o mesmo objetivo dos itens citados anteriormente; entretanto, a substituição ocorreu em relação à expressão “pequenos grupos” pela expressão “grupos”, referindo-se aos momentos em que a professora divide a turma toda em grupos. Os itens D-1 e G-7 foram apontados pelos avaliadores em função dos termos utilizados em língua inglesa, respectivamente, “*time-out*” e “*feedback*”. Decidiu-se acrescentar entre parênteses as traduções próximas ao português brasileiro dessas palavras, respectivamente, “tempo de pausa” e “retorno”. Os itens H-4, 5 e 7 foram referidos pelos avaliadores da primeira etapa da análise semântica do referido instrumento como não compreensíveis em sua totalidade, buscando-se, assim, clarificar o objetivo de cada um dos itens. Dessa forma, todas as reformulações propostas foram compreendidas pelos avaliadores, sendo mantido o número de itens do instrumento (80 questões) igual a sua versão original.

Após a conclusão dessa etapa de análise semântica dos instrumentos, seguiu-se a etapa de análise de construto.

4.2 ANÁLISE DE CONSTRUTO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA DA PROFESSORA

Os itens do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*), apresentados de forma embaralhada aos juízes, conforme Tabela 8: itens embaralhados na coluna à esquerda, na coluna central à qual subescala o item pertence, e na coluna à direita a porcentagem de concordância entre os juízes para cada um dos itens. As letras representam as subescalas do questionário: A = Gestão do comportamento da criança; B = Estratégias específicas; C = Trabalho com os pais.

Tabela 8: Porcentagem de concordância entre juízes aos itens do Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*)

Itens estratégias de gestão de sala de aula da professora	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
Orienta as crianças para comportamentos sociais positivos (p. ex.: ajudar, partilhar, esperar a vez)	B	100
Como você se sente em relação a sua capacidade de controlar futuros problemas de comportamento das crianças na sala de aula?	A	100
Promove grupos de apoio para pais	C	100
Ignora o mau comportamento	B	100
Utiliza privilégios especiais (p. ex.: ajudante da professora, mais tempo no computador)	B	100
Desenvolve parcerias com os pais	C	100
Fornece ordens positivas claras	B	100
Usa recompensas que englobam a turma toda	B	100

(continua)

(continuação)

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
Utiliza recompensas individuais (p. ex.: prêmios, figurinhas adesivas)	B	100
Avisa sobre as consequências do mau comportamento (p. ex.: perda de privilégios)	B	100
Como você se sente em relação a sua capacidade de gerir problemas de comportamento das crianças na sala de aula?	A	100
Avisa as crianças quando ocorrerá uma mudança de atividade (p. ex.: sinal sonoro)	B	100
Pede ideias aos pais sobre maneiras de compartilhar ou transmitir suas tradições culturais e história na sala de aula	C	100
Descreve ou comenta o mau comportamento	B	100
Ensina aos pais das crianças estratégias para que eles possam, em casa, auxiliar a criança a aprimorar as aprendizagens ocorridas na escola (leitura, uso de incentivos etc.)	C	100
Cria oportunidades lúdicas de resolução de problemas para que as crianças pratiquem soluções pró-sociais	B	100
Elogia o bom comportamento	B	100
Utiliza estratégias de gestão da raiva (p. ex.: respirar fundo)	B	100
Como você se sente em relação a sua capacidade de promover o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e de resolução de problemas das crianças na sala de aula?	A	100
Recorre a força física para controlar o mau comportamento	B	100
Diante de uma ocorrência de um mau comportamento, encaminha a criança ao diretor da escola	B	100
Chama a atenção por mau comportamento	B	100
Encaminha para a casa das crianças cartas ou recados aos pais	C	100
Censura em voz alta o mau comportamento	B	100
Recompensa o bom comportamento com incentivos (p. ex.: figurinhas adesivas)	B	100
Diante de comportamentos extremos de agressividade ou destruição, encaminha a criança para casa	B	100
Logo após a ocorrência de um comportamento agressivo, retira a criança da situação para acalmá-la	B	100
Chama a criança para uma conversa depois de um dia em que ela não se comportou bem	B	100
Chama os pais para informar sobre mau comportamento	B	80
Orienta os alunos a perceberem e a lidarem com suas emoções	B	100
Tem um plano de disciplina na sala de aula para comportamentos negativos (p. ex.: para cada comportamento negativo, uma consequência)	B	100
Avisa ou ameaça mandar a criança para fora da sala se ela continuar com o mau comportamento (p. ex.: mandá-la para outra sala)	B	100
Agenda encontros com os pais sempre que surgem problemas específicos	C	80
Utiliza estímulos verbais para resgatar a atenção de uma criança que está desatenta (p. ex.: olhe para mim, chama pelo nome)	B	100
Utiliza estratégias de resolução de problemas (p. ex.: define o problema com a criança, pensa com ela em diferentes soluções e nas vantagens e desvantagens de cada uma delas)	B	100
Encaminha recados aos pais sobre comportamentos positivos da criança (p. ex.: carinhas felizes, estrelinhas)	B	80
Utiliza sinais não verbais para resgatar a atenção da criança que está desatenta (p. ex.: bater palma, apito)	B	100
Encaminha recados aos pais sobre os problemas de comportamento da criança (p. ex.: carinhas tristes, zangadas)	B	100
Ensina estratégias de autorregulação (p. ex.: acalmar-se, distrair-se quando irritada etc.)	B	100
Compartilha com os pais o plano de mudança de comportamento da criança explicando a eles os objetivos pretendidos	C	100

(continua)

(conclusão)

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
Promove o respeito pelas diferenças culturais na sala	B	100
Chama os pais para informar sobre os bons comportamentos da criança	B	50
Visita as casas das crianças	C	80
Ensina as crianças a ignorarem maus comportamentos de seus colegas	B	100
Busca conhecer os interesses das crianças	B	100
Promove a participação dos pais na sala de aula	C	100
Ensina competências sociais quando a turma toda está reunida (p. ex.: fazer amizades, comunicar-se, cooperação)	B	100
Sugere aos pais atividades específicas para fazerem com a criança em casa	C	100
Orienta para comportamentos de persistência (descreve comportamentos, como estar concentrado, ser paciente, trabalhar de forma perseverante)	B	100
Utiliza dramatizações, histórias ou fantoches para ensinar estratégias de resolução de problemas às crianças	B	100

A Tabela 8 mostra que, do total dos 50 itens do instrumento, 49 itens obtiveram 80% ou mais de concordância entre os juízes, sendo 45 itens com uma porcentagem de 100% de concordância e quatro itens com 80% de concordância. O item “chama os pais para informar sobre os bons comportamentos da criança” foi apontado por dois dos quatro juízes, pertencente à subescala que se destina. Entretanto, os outros dois juízes manifestaram dúvida indicando duas subescalas, sendo uma delas a original. Dessa forma, optou-se por manter o item com 100% de concordância entre juízes.

Pode-se dizer que o instrumento *TSQ*, em sua forma reduzida, por meio da análise de juízes realizada pelo presente estudo, demonstrou sua validade de construto e manteve-se com o número de itens referentes a cada uma das três subescalas como em sua versão original: Gestão do comportamento da criança (A), com três itens; Estratégias para gestão do comportamento do aluno (B), com 37 itens; Trabalho com os pais (C), com 10 itens.

4.3 ANÁLISE DE CONSTRUTO DOS ITENS DO INVENTÁRIO DE BOAS PRÁTICAS

Os itens do Inventário de boas práticas (*BPI*) foram apresentados de forma embaralhada aos juízes, conforme mostra a Tabela 9: itens embaralhados na coluna à esquerda, na coluna central à qual subescala o item pertence e a coluna à direita a porcentagem de concordância entre os juízes para cada um dos itens. As letras representam as subescalas do Inventário de boas práticas: A = Organização da sala; B = Planejamento e transições; C = Atividades; D = Planos de comportamento; E = Ensino individualizado; F = Práticas emocionais; G = Relacionamento/comunicação; H = Disciplina; I = Envolvimento parental.

Tabela 9: Porcentagem de concordância entre juízes aos itens do Inventário de boas práticas (BPI) na primeira etapa de análise semântica

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
1. A sala está estruturada em áreas de aprendizagem bem definidas e equipadas. O número de crianças permitido em cada área está definido e aparente (p. ex.: crachá, símbolos)	A	100
2. As crianças são avisadas sobre o que se espera delas antes de iniciarem uma nova atividade	B	100
3. As atividades são adaptadas ou modificadas sempre que necessário para favorecer que as crianças as realizem com sucesso	C	50
4. Para aumentar o envolvimento das crianças nas atividades, a professora toma como ponto de partida as competências que as crianças já apresentam	E	80
5. A professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros por meio da utilização de fotos, imagens e cartazes que mostram pessoas em diferentes estados emocionais	F	100
6. A professora ouve as crianças sem emitir juízos de valor	G	100
7. A professora possibilita que as crianças façam escolhas	H	80
8. A professora cria oportunidades para os pais observarem a equipe pedagógica e participarem de suas atividades em sala de aula	I	100
9. A professora planeja as atividades considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças	E	80
10. Existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)	C	25
11. A professora sugere ideias aos pais de como continuarem as atividades em casa	I	100
12. Os materiais são alternados ao longo do ano escolar a fim de manter a novidade e o interesse das crianças	A	50
13. A professora leva em consideração, em seu planejamento e avaliação das atividades, as necessidades, os interesses e as habilidades individuais das crianças	E	100
14. A professora convida os pais para encontros/reuniões	I	100
15. A professora ensina às crianças que todas as emoções e os sentimentos são aceitáveis, mas nem todas as formas de expressá-los são (p. ex.: sentir raiva, sim; bater em alguém, não)	F	100
16. Existe um sistema (p. ex.: quadro, tabela, cartões) que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar	B	25
17. Os materiais que promovem a interação social estão presentes em todas as áreas de aprendizagem (p. ex.: jogos, fantoches, quebra-cabeças etc.)	A	80
18. A professora utiliza situações reais para praticar a resolução de problemas, iniciando por definir o problema e as emoções envolvidas	F	100
19. A professora repete e expande a comunicação verbal das crianças (p. ex.: usam comentários descritivos)	G	100
20. A professora estabelece um sistema de comunicação regular com os pais (p. ex.: telefonemas, cartas, agenda, mensagens positivas, quadro de recados)	I	100
21. A professora dedica tempo e atenção às crianças e faz elogios às que demonstram comportamentos pró-sociais (p. ex.: agradecer, esperar a vez etc.)	C	50
22. A sala de aula permite que todas as crianças estejam visíveis à professora (p. ex.: estantes ou paredes mais baixas do que as crianças)	A	100
23. A professora desenvolve planos de resolução de problemas na sala de aula de acordo com o nível de desenvolvimento da criança	F	50
24. As atividades livres ocupam a maior parte do tempo da rotina escolar dando oportunidade para que as crianças escolham materiais ou brincadeiras e os arrumem depois de usá-los	C	100
25. Existem pistas visuais que permitem à criança saber quando uma área de aprendizagem ou atividade não está disponível (p. ex.: sinal de Pare, área coberta)	A	80
26. A professora ignora comportamentos inadequados das crianças que são apenas para chamar a atenção	H	50

(continua)

(continuação)

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
27. A professora orienta as crianças de forma clara e simples sobre o comportamento que se espera delas antes de iniciar as atividades em grupos	C	25
28. Quando a criança chega, a professora a cumprimenta, chamando-a pelo nome	G	50
29. Os materiais das atividades planejadas pela professora estão prontos antes das crianças chegarem	C	25
30. A professora demonstra perceber como as crianças se sentem por meio da validação e aceitação dos sentimentos, colocando-se como modelo, nomeando sentimentos, os tons de voz ou gestos expressados pelas crianças	F	100
31. São utilizadas pistas visuais ou auditivas (sinal colado no chão que sinaliza onde começa a fila, locomoção) para as transições que exigem maior organização das crianças (p. ex.: “trenzinho para o lanche”), e elas são realizadas de forma ativa (p. ex.: cantando, imitando animal em movimento)	B	80
32. A professora dá um <i>feedback</i> (retorno) sincero, entusiasta e positivo às ideias das crianças	G	100
33. Existem planos de comportamento individuais para crianças específicas, desenvolvidos por meio de uma análise funcional do comportamento, sendo implementados com o envolvimento de toda a equipe pedagógica e respectivos pais	D	100
34. A turma toda se reúne por períodos não superiores a 20 minutos sendo momentos de participação ativa das crianças (p. ex.: canções, conversas, dramatizações)	C	100
35. O planejamento diário de atividades está afixado em um local visível às crianças, aos pais e visitantes	B	80
36. As atividades são ensinadas das mais simples e concretas às mais complexas e abstratas	E	25
37. A professora considera os pais uma fonte de ideias, materiais e apoio ao desenvolvimento das atividades	I	100
38. Quando necessário, a professora adapta sua metodologia de ensino à necessidade de cada criança (p. ex.: visual, auditiva, motora)	E	80
39. As atividades em grupos são semiestruturadas a fim de permitirem às crianças diferentes aprendizados e comportamentos	C	100
40. A professora ensina a expressão apropriada de emoções e sentimentos por meio da nomeação e da autorregulação pelas crianças (p. ex.: “estou me sentindo bravo(a) agora, mas sei que consigo me acalmar. Posso parar, respirar fundo. Quando estiver mais calmo(a), volto à atividade que estava fazendo”)	F	100
41. A professora procura oportunidades, durante as refeições, descanso ou momentos de escolha da criança, para enfatizar temas trabalhados com a turma toda	C	50
42. Os materiais se encontram em boas condições e identificados por uma etiqueta para serem guardados em locais específicos, que também estão etiquetados	A	100
43. As transições de atividades são anunciadas para as crianças antes de começarem e acontecem de forma tranquila	B	100
44. Todo material, referente aos planos de comportamento existentes, é guardado para ser utilizado na avaliação e revisão de ações	D	100
45. A professora cria oportunidades para que as crianças tomem decisões, resolvam problemas e trabalhem em conjunto	F	25
46. O plano de disciplina, utilizado em sala de aula, é de conhecimento dos pais	I	80
47. A professora participa com as crianças em suas brincadeiras, dramatizações e jogos simbólicos	G	80
48. A professora planeja as atividades levando em consideração a necessidade de repetição, orientação, modelação e incentivo	E	25

(continua)

(continuação)

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
49. As atividades com a turma toda são planejadas para que as crianças se envolvam ativamente	C	80
50. Os materiais são variados e atendem diferentes níveis de desenvolvimento	A	50
51. A professora só inicia uma nova atividade quando as crianças estão prontas para começar	B	50
52. A professora analisa funcionalmente o comportamento inapropriado da criança a fim de entendê-lo (condições em que o comportamento ocorreu e suas consequências)	D	50
53. A professora ajuda as crianças a reconhecerem e a perceberem como um colega se sente, chamando sua atenção às expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras emitidas pelo colega	F	100
54. A professora fala calmamente com as crianças	G	100
55. Não há tempo perdido nem transições de atividades desnecessárias	B	100
56. A professora leva em conta as diferenças de cultura, gênero e necessidades das crianças no planejamento das atividades, na escolha dos materiais e nos assuntos para discussão com a turma toda	E	25
57. As regras estão definidas de forma positiva e têm indicações visuais, além das palavras escritas	H	100
58. A professora promove a regulação emocional das crianças, a fim de favorecer a interação social positiva na sala, reconhecendo indicadores de escalada emocional/comportamental	F	100
59. As consequências do cumprimento ou não das regras são claras	H	100
60. Diariamente a professora planeja atividades de cooperação entre as crianças	C	25
61. Existem pistas visuais que ajudam as crianças a se lembrarem do comportamento apropriado esperado	E	0
62. O planejamento diário alterna atividades mais agitadas e outras mais calmas (p. ex.: brincadeira no parque, contar história)	B	100
63. A professora utiliza de forma apropriada e com moderação estratégias como “time-out” (tempo de pausa), ignorar ou redirecionar o comportamento inapropriado	D	80
64. A professora utiliza as brincadeiras das crianças para observá-las em interação ao invés de observá-las individualmente	B	0
65. A professora permite que as atividades livres sejam de iniciativa da criança	G	80
66. A professora promove a regulação emocional das crianças a fim de favorecer a interação social positiva na sala expondo fotos das crianças trabalhando nas soluções	F	100
67. A professora está atenta e reforça positivamente o comportamento apropriado das crianças	D	100
68. Existe um planejamento diário de atividades sendo previsível e flexível ao mesmo tempo	B	100
69. A professora se assegura que todas as crianças tenham uma forma de se comunicarem apropriadamente e funcionalmente	D	25
70. A professora promove a regulação emocional das crianças a fim de favorecer a interação social positiva na sala tentando soluções até a situação estar completamente resolvida	F	80
71. As regras da sala de aula estão afixadas e são revistas sempre que necessário	H	100
72. Durante as atividades livres (p. ex.: parque, brincadeiras), a professora acompanha as crianças fazendo comentários descritivos sobre o que elas estão fazendo	C	25
73. Há um equilíbrio entre as atividades propostas pela professora e as escolhidas pelas crianças	B	100
74. A professora promove a regulação emocional das crianças a fim de favorecer a interação social positiva na sala, identificando as escolhas de intervenção apropriadas	F	100

(continua)

(conclusão)

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
75. A professora utiliza comportamentos adequados de colegas para que as outras crianças se comportem da mesma forma	H	50
76. A professora ensina às crianças competências sociais específicas (p. ex.: resolução de problema, lidar com raiva, esperar a vez, cooperar), criando oportunidades para que elas as pratiquem	C	25
77. É utilizado um sinal que avisa sobre a transição (p. ex.: canção, campainha, palmas)	B	100
78. Os materiais são adaptados às crianças de acordo com a idade (p. ex.: lápis, espessura do papel, tapetes de estabilização, velcros para fixar materiais)	E	50
79. A professora utiliza estratégias de redirecionamento aos comportamentos adequados (p. ex.: oferecendo sinais verbais ou não verbais, elogiando etc.)	H	50
80. A professora demonstra respeito e afeto pelas crianças	G	100

A Tabela 9 mostra que 53 itens do instrumento tiveram 80% ou mais de concordância entre os juízes, sendo 39 itens com uma porcentagem de 100% de concordância e 14 itens com 80% de concordância. Entretanto, 27 itens tiveram entre 0% e 50% de concordância entre os juízes, sendo 13 itens com uma porcentagem de 50%, 12 itens com 25% e dois itens com 0% de concordância.

Dessa forma, decidiu-se refinar a descrição de cada uma das subescalas e reapresentar a outros quatro juízes somente os 27 itens que não obtiveram pelo menos 80% de concordância entre os juízes. A Tabela 10 abaixo apresenta os resultados obtidos na avaliação da segunda etapa da análise semântica.

Tabela 10: Porcentagem de concordância entre juízes aos itens do Inventário de boas práticas (BPI) na segunda etapa de análise semântica

Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
3. As atividades são adaptadas ou modificadas sempre que necessário para favorecerem que as crianças as realizem com sucesso	C	50
10. Existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)	C	25
12. Os materiais são alternados ao longo do ano escolar a fim de manter a novidade e o interesse das crianças	A	80
16. Existe um sistema (p. ex.: quadro, tabela, cartões) que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar	B	80
21. A professora dedica tempo e atenção às crianças e faz elogios às que demonstram comportamentos pró-sociais (p. ex.: agradecer, esperar a vez etc.)	C	50
23. A professora desenvolve planos de resolução de problemas na sala de aula de acordo com o nível de desenvolvimento da criança	F	80
26. A professora ignora comportamentos inadequados das crianças que são apenas para chamar a atenção	H	50
27. A professora orienta as crianças de forma clara e simples sobre o comportamento que se espera delas antes de iniciar as atividades em grupos	C	50
28. Quando a criança chega, a professora a cumprimenta, chamando-a pelo nome	G	100

(continua)

conclusão)		
Itens boas práticas	Subescalas	% Concordância entre 4 juízes
29. Os materiais das atividades planejadas pela professora estão prontos antes das crianças chegarem	C	100
36. As atividades são ensinadas das mais simples e concretas às mais complexas e abstratas	E	50
41. A professora procura oportunidades, durante as refeições, descanso ou momentos de escolha da criança, para enfatizar temas trabalhados com a turma toda	C	50
45. A professora cria oportunidades para que as crianças tomem decisões, resolvam problemas e trabalhem em conjunto	F	100
48. A professora planeja as atividades levando em consideração a necessidade de repetição, orientação, modelação e incentivo	E	25
50. Os materiais são variados e atendem diferentes níveis de desenvolvimento	A	80
51. A professora só inicia uma nova atividade quando as crianças estão prontas para começar	B	80
52. A professora analisa funcionalmente o comportamento inapropriado da criança a fim de entendê-lo (condições em que o comportamento ocorreu e suas consequências)	D	80
56. A professora leva em conta as diferenças de cultura, gênero e necessidades das crianças no planejamento das atividades, na escolha dos materiais e nos assuntos para discussão com a turma toda	E	80
60. Diariamente a professora planeja atividades de cooperação entre as crianças	C	50
61. Existem pistas visuais que ajudam as crianças a se lembrarem do comportamento apropriado esperado	E	50
64. A professora utiliza as brincadeiras das crianças para observá-las em interação ao invés de observá-las individualmente	B	80
69. A professora se assegura que todas as crianças tenham uma forma de se comunicarem apropriadamente e funcionalmente	D	80
72. Durante as atividades livres (p. ex.: parque, brincadeiras), a professora acompanha as crianças fazendo comentários descritivos sobre o que elas estão fazendo	C	50
75. A professora utiliza comportamentos adequados de colegas para que as outras crianças se comportem da mesma forma	H	80
76. A professora ensina às crianças competências sociais específicas (p. ex.: resolução de problema, lidar com raiva, esperar a vez, cooperar) criando oportunidades para que elas as pratiquem	C	25
78. Os materiais são adaptados às crianças de acordo com a idade (p. ex.: lápis, espessura do papel, tapetes de estabilização, velcros para fixar materiais)	E	50
79. A professora utiliza estratégias de redirecionamento aos comportamentos adequados (p. ex.: oferecendo sinais verbais ou não verbais, elogiando etc.)	H	100

A Tabela 10 mostra que, do total de 27 itens do instrumento analisados na segunda etapa da análise semântica, 14 itens tiveram 80% ou mais de concordância entre os juízes, sendo quatro itens com uma porcentagem de 100% de concordância e 10 itens com 80% de concordância. Entretanto, 13 itens tiveram 25% ou 50% de concordância entre os juízes, sendo 10 itens com uma porcentagem de 50% e três itens com 25% de concordância.

Pode-se dizer que os resultados obtidos por essas etapas de análises de concordâncias dos juízes não demonstram a validade de construto do instrumento *BPI* em sua totalidade. Portanto, 13 itens (16% aproximadamente do instrumento) não representam necessariamente as subescalas que o Inventário se propõe a mensurar. Consequentemente, decidiu-se avançar com a versão final do instrumento permanecendo como a original [sete itens na Organização da sala (A); 12 em Planejamento e transições (B); 13 em Atividades (C); seis em Planos de comportamento (D); nove em Ensino individualizado (E); 12 em Práticas emocionais (F); oito em Relacionamento/comunicação (G); sete em Disciplina (H); seis em Envolvimento parental (I)] e analisar por meio de análises estatísticas.

Portanto, após a conclusão da etapa da presente pesquisa, denominada de análise de construto, foi realizada a análise quantitativa e qualitativa dos dados gerados pelos instrumentos de coleta de dados utilizados.

4.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE SALA DE AULA UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE SUAS PRÓPRIAS PERCEPÇÕES

Apresenta-se a seguir os resultados obtidos e analisados do estudo 1 da presente pesquisa, que objetivou investigar as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil por meio de suas próprias percepções. O instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*) teve sua consistência interna verificada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, o qual apresentou o valor de 0,85.

Abaixo, a Tabela 11 apresenta os valores em relação ao Alfa de Cronbach, médias, medianas e desvio padrão das escalas e subescalas do *TSQ*.

Tabela 11: Alfa de Cronbach, médias, medianas e desvio padrão do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*)

Escalas/subescalas	Alfa de Cronbach	Média	Mediana	Desvio padrão
A – Gestão do comportamento da criança	0,88	16,89	18,00	3,14
B1a – Estratégias de orientação, elogio e incentivos (frequência)	0,71	27,38	27,50	5,67
B1b – Estratégias de orientação, elogio e incentivos (eficácia)	0,77	27,70	28,50	6,46
B2a – Estratégias proativas (frequência)	0,56	31,16	32,00	4,64
B2b – Estratégias proativas (eficácia)	0,69	31,37	32,00	4,88
(continua)				

(conclusão)					
Escalas/subescalas	Alfa de Cronbach	Média	Mediana	Desvio padrão	
B3a – Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais (frequência)	0,50	25,05	26,00	2,95	
B3b – Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais (eficácia)	0,56	24,74	25,00	3,03	
B4a – Estratégias de estabelecimento de limites (frequência)	0,43	17,68	18,00	2,88	
B4b – Estratégias de estabelecimento de limites (eficácia)	0,55	19,06	19,00	3,43	
B5a – Estratégias inapropriadas (frequência)	0,59	23,39	23,00	4,56	
B5b – Estratégias inapropriadas (eficácia)	0,73	26,34	26,00	6,69	
C – Trabalho com os pais	0,80	38,71	37,00	8,21	

De forma geral, percebe-se que as médias e medianas não se distanciam; elas tendem a coincidir, o que favorece a leitura de uma distribuição de dados normal. Resultado sustentado adicionalmente pela avaliação de normalidade pelo teste de Kolmogorov-Smirnov que indicou distribuição normal dos casos (0,25, $p < 0,05$), conforme descrição subseção 3.6 da presente tese.

Destaca-se que as análises dos resultados foram geradas, inicialmente, por meio de correlações de Pearson, seguidas relações por meio do qui-quadrado e, por fim, regressão linear múltipla. Optou-se, na presente pesquisa, por apresentar os resultados encontrados em cada uma das escalas a fim de obter uma análise mais integrada dos dados. Ao final dessa subseção, apresenta-se os resultados analisados qualitativamente.

4.4.1 Análise estatística dos dados gerados pelo instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora x variáveis de caracterização das participantes

A primeira análise dos dados ocorreu entre as escalas e subescalas do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*) e as variáveis de caracterização das participantes. Resgatando que a idade média das participantes foi de 36,4 anos; tempo de atuação como professora apresentou média de 11,5 anos; a média de alunos em sala de aula foi de 23,8 crianças (média do gênero feminino levemente mais elevada que a do gênero masculino); sobre a formação acadêmica, 44% das participantes tiveram especialização *lato sensu*, 35% licenciatura e 21% formação de docentes em nível médio; e 64% das participantes de um município da Região Metropolitana de Curitiba (PR) e 36% de um município do interior do estado de Santa Catarina.

A escala **gestão do comportamento** da criança mostrou que o sentimento de segurança das professoras apresentou duas correlações positivas e significativas com as

variáveis **quantos alunos em sala de aula** ($r=0,28$; $p<0,05$) e **quantos alunos do gênero feminino** ($r=0,20$; $p<0,05$). Esse dado sugere que a professora se sente mais segura em relação a sua capacidade de gestão dos comportamentos dos alunos quanto maior o número de alunos e mais meninas tiverem em sua sala de aula. Em sua rotina escolar, a professora pode se sentir mais segura ao lidar com meninas, por elas apresentarem mais problemas internalizados (Bolsoni-Silva et al., 2006; Marturano et al., 2005), o que gera um ambiente de sala de aula mais quieto e menos agitado. Entretanto, o maior número de alunos em sala correlacionado com o sentimento de segurança é um dado a ser melhor explorado, uma vez que, em recente pesquisa com professores, Weber et al. (2015) verificaram que o tamanho da turma é uma fonte de estresse às professoras.

Ao relacionar as variáveis de caracterização das participantes e o instrumento *TSQ*, obteve-se um resultado significativo, conforme Figura 5.

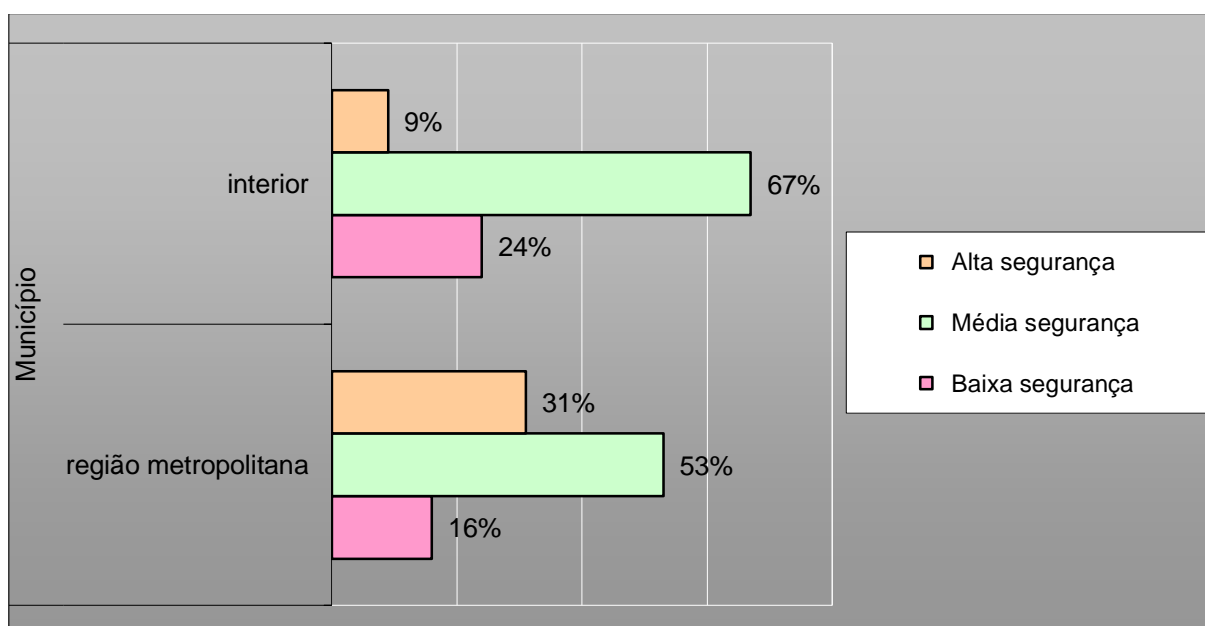


Figura 5 – Relação entre a variável município e a escala gestão do comportamento (sentimento de segurança da professora) ($\chi^2=6,91$, $gl=2$, $p=0,032$).

A Figura 5 revela que o dado que apresenta um maior destaque na relação entre o município e o sentimento de segurança da professora se verificou na categorização “alta”. Ou seja, as professoras da rede de ensino da região metropolitana tenderam a se perceber muito mais seguras em relação a sua capacidade de gestão do comportamento das crianças em sala de aula quando comparadas com as professoras da rede de ensino do município do interior do estado. Essa diferença significativa pode ser pensada ao analisar o recebimento de recursos

financeiros e possibilidades de formação continuada em serviço¹⁶ (treinamentos/capacitações) que podem ser maiores na região metropolitana de uma capital do que no interior do estado e, dessa forma, contribuiria para aumentar a percepção das professoras em relação a sua autoavaliação do sentimento de segurança.

A escala estratégias para gestão do comportamento do aluno teve a subescala **estratégias proativas** correlacionada positiva e significativamente em frequência e eficácia com as variáveis **idade**, respectivamente, $r=0,24$ e $r=0,35$ ($p<0,05$), e **há quantos anos você é professora**, respectivamente, $r=0,24$ e $r=0,31$ ($p<0,05$). Esse resultado contribui ao pensar que quanto maior a idade e o tempo de atuação profissional, maior é a utilização da professora por estratégias proativas para gerir o comportamento da criança em sala de aula, bem como sua percepção positiva dos resultados atingidos ao utilizá-las. De acordo com o instrumento *TSQ*, essas estratégias proativas relacionam-se, como, por exemplo, emitir ordens claras e positivas aos alunos, ensinar às crianças estratégias de resolução de problemas, gestão da raiva e percepção das emoções, ter um plano de disciplina para sala de aula e avisar as crianças quando ocorrerá uma mudança de atividade. Para Vale (2011), quando o professor atua em sua sala de aula por meio de estratégias proativas, ele está garantindo a promoção de comportamentos adequados e prevenindo os inadequados emitidos pelas crianças.

A escala estratégias para gestão do comportamento do aluno apresentou a subescala **ensino de competências sociais e emocionais** correlacionada positiva e significativamente em frequência com as variáveis **idade** ($r=0,22$; $p<0,05$) e **há quantos anos você é professora** ($r=0,26$; $p<0,05$). Verifica-se, por meio dessa análise, que a idade e o tempo de atuação profissional da professora também a leva a utilizar em sua gestão do comportamento do aluno estratégias de ensino de competências sociais e emocionais, como, por exemplo, acalmar-se, amizade, cooperação, respeito e ensinar as crianças a ignorar comportamentos inapropriados de seus colegas. Certamente, quando a professora age por meio dessas estratégias, ela está contribuindo fortemente com o desenvolvimento infantil de uma forma preventiva, pois quanto mais cedo a intervenção melhores os resultados (January et al., 2011).

Pode-se observar, nos dois resultados apresentados anteriormente, que quanto maior a idade da professora e seu tempo de atuação profissional maior a frequência de uso de

¹⁶ A partir desse momento, adota-se na presente tese a terminologia formação continuada em serviço para se referir a treinamentos, capacitações e programas de intervenção voltados à profissão docente. Essa terminologia é amplamente utilizada por essa classe profissional e no campo educacional e pode facilitar o diálogo entre o presente estudo e a prática educacional desses profissionais.

estratégias proativas e de ensino de competências sociais e emocionais aos alunos sendo que elas identificam uma maior funcionalidade das estratégias proativas em sua gestão do comportamento das crianças.

A escala estratégias para gestão do comportamento do aluno apresentou a subescala **estabelecimento de limites** correlacionada positiva e significativamente em frequência com a variável **quantos alunos em sala de aula** ($r=0,37$; $p<0,001$) e com a variável **quantos alunos do gênero masculino** ($r=0,37$; $p<0,001$). Ao compreender as estratégias de estabelecimento de limites como estratégias positivas e direcionadas, principalmente, aos sinais verbais e não verbais que a professora emite para resgatar a atenção dos alunos desatentos e a sua forma de lidar com o comportamento indesejado, pode-se pensar que elas são mais utilizadas por professoras que possuem turmas maiores e mais meninos em suas salas.

Em seguida, avaliou-se a capacidade de previsão da variável **alunos do gênero masculino** em relação à frequência da subescala **estabelecimento de limites** por meio da regressão linear múltipla ($F=14,40$; $p<0,001$). A equação encontrada, com poder explicativo de 14%, foi: Previsão de **estabelecimento de limites** = $13,01 + 0,385$ **alunos do gênero masculino**. Ou seja, as professoras utilizam com maior frequência as estratégias de estabelecimento de limites quanto maior é o número de meninos em sua sala de aula. Uma das possibilidades para esse resultado pode encontrar-se em que esse gênero tende a apresentar mais problemas de comportamento externalizados (Bolsoni-Silva, 2003; Bolsoni-Silva et al., 2003; Bolsoni-Silva et al., 2006). Em relação à eficácia dessa subescala, foi encontrada correlação positiva e significativa com a variável **alunos do gênero feminino** ($r=0,25$; $p<0,05$). De forma geral, pode-se dizer que as professoras utilizam com maior frequência as estratégias de estabelecimento de limites com os meninos do que com as meninas, mas a percepção delas é que com as meninas o resultado é melhor. Na análise do resultado do tamanho da turma correlacionado com maior uso de limites pelas professoras, pode-se compreendê-lo como sendo estratégias utilizadas pelas professoras para manter a disciplina dos alunos em sala de aula. O que é importante ponderar é que o estabelecimento de limites seja sempre realizado pelo estilo autoritativo, ou seja, o professor estabelece regras e limites, tem um comportamento afetivo com as crianças e considera em sua ação as características próprias de cada fase da criança, sem usar estratégias coercitivas (Batista & Weber, 2012; 2015).

A frequência da subescala **estabelecimento de limites** demonstrou uma relação significativa com a variável **formação acadêmica** ($F=3,56$; $p<0,05$), ou seja, as médias das professoras com maior formação em especialização (16,90) foram significativamente menores

do que as professoras com formação docente em nível médio (18,79). Esse resultado chama a atenção, pois esperava-se que, quanto maior a formação, mais conhecimentos teóricos e práticos específicos a professora teria para trabalhar com estratégias direcionadas ao estabelecimento de limites. Entretanto, o resultado encontrado levanta a hipótese de que a formação de docentes em nível médio parece oferecer maior qualidade no ensino às professoras sobre estratégias de gestão do comportamento do aluno no que se refere ao estabelecimento de limites, como, por exemplo, sinais verbais e não verbais para resgatar a atenção da criança desatenta e avisar consequências do mau comportamento. Gatti e Barreto (2009) apontaram que diversos cursos de ensino superior em pedagogia do país sofrem de pouca articulação entre teoria e prática e uma estrutura curricular precária voltada ao desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação em escolas e salas de aula.

Esse mesmo resultado foi demonstrado pelo teste qui-quadrado, apresentado na Figura 6, de uma forma mais detalhada.

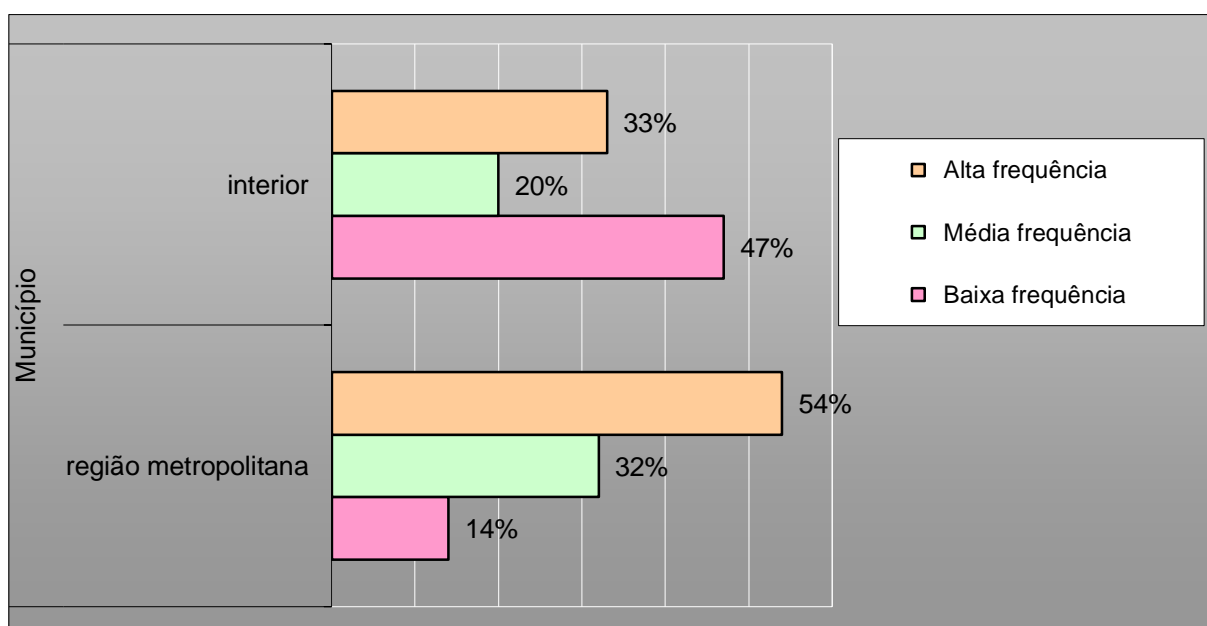


Figura 6 – Relação entre a variável município e a subescala estabelecimento de limites (frequência) ($\chi^2=13,91$, gl=2, p=0,001).

A Figura 6 apresenta dois destaques: a porcentagem alta de estabelecimento de limites entre as professoras do município da região metropolitana (54%) e a porcentagem baixa dessa estratégia entre as professoras do interior catarinense (47%). Um ambiente com limites estabelecidos ao comportamento das crianças propicia, segundo Bolsoni-Silva et al. (2003), segurança a elas próprias e aos outros, bem como favorece o desenvolvimento de sua autoestima, motivação, cooperação entre os colegas etc. Dessa

forma, pode-se pensar que as professoras da região metropolitana tendem a utilizar mais essas estratégias positivas que as professoras do interior. Ou seja, a professora, ao utilizar os limites positivos, favorece os comportamentos adequados das crianças, não focando nos inadequados e/ou inserindo perda de privilégios para maus comportamentos, como, por exemplo, tempo de uso do computador ou do parquinho. A perda de privilégios, segundo Webster-Stratton (2012), deve ser utilizada com muita cautela e somente depois que o professor tenha utilizado todas as estratégias proativas sem ter alcançado o sucesso esperado. Em pesquisa, Davenport e Tansey (2009) observaram que, após um ano do treinamento realizado, os professores perceberam a estratégia de estabelecimento de limites significativamente como mais útil.

A escala estratégias para gestão do comportamento do aluno apresentou a subescala **estratégias inapropriadas** correlacionada positiva e significativamente em frequência com a variável **quantos alunos do gênero masculino** ($r=0,22$; $p<0,05$). Pode-se supor que os meninos tendem a se comportar de forma mais intrusiva na rotina escolar por meio de comportamentos externalizados, como, por exemplo, gritar, mentir, falar palavrões, destruir objetos, entre outros (Bolsoni-Silva, Loureiro & Marturano, 2011) e a professora, muitas vezes, não sabe como consequenciar esses comportamentos e acaba por utilizar estratégias inapropriadas. Exemplos dessas estratégias, de acordo com o instrumento utilizado para coleta de dados, referem-se a chamar a atenção/comentar e descrever o mau comportamento do aluno, recorrer à força física para controlar o comportamento, censurar em voz alta, encaminhar recados ou chamar os pais para informar-lhes sobre o mau comportamento, entre outros. Essa interação coercitiva entre professor-aluno gera um ciclo permanente de hostilidade entre eles e sustenta o estudo de Rios e Denari (2011) de que o contexto escolar em nosso país ainda não tem ações sistematizadas e adequadas para lidar com alunos que demonstram problemas de comportamento. A mudança desse contexto escolar deve ser buscada com muito afincamento pelos pesquisadores, uma vez que é fato que quando os professores recebem formação continuada em serviço que envolve apoio comportamental ao aperfeiçoamento e/ou aumento de variabilidade de seu repertório de interação positiva com seus alunos, os comportamentos dos alunos também melhoram, como, por exemplo, atendem às tarefas e aos comandos solicitados pelos professores (Hutchings et al., 2013; Reinke et al., 2014).

As estratégias inapropriadas relacionaram-se significativamente com a variável município, apresentada na Figura 7.

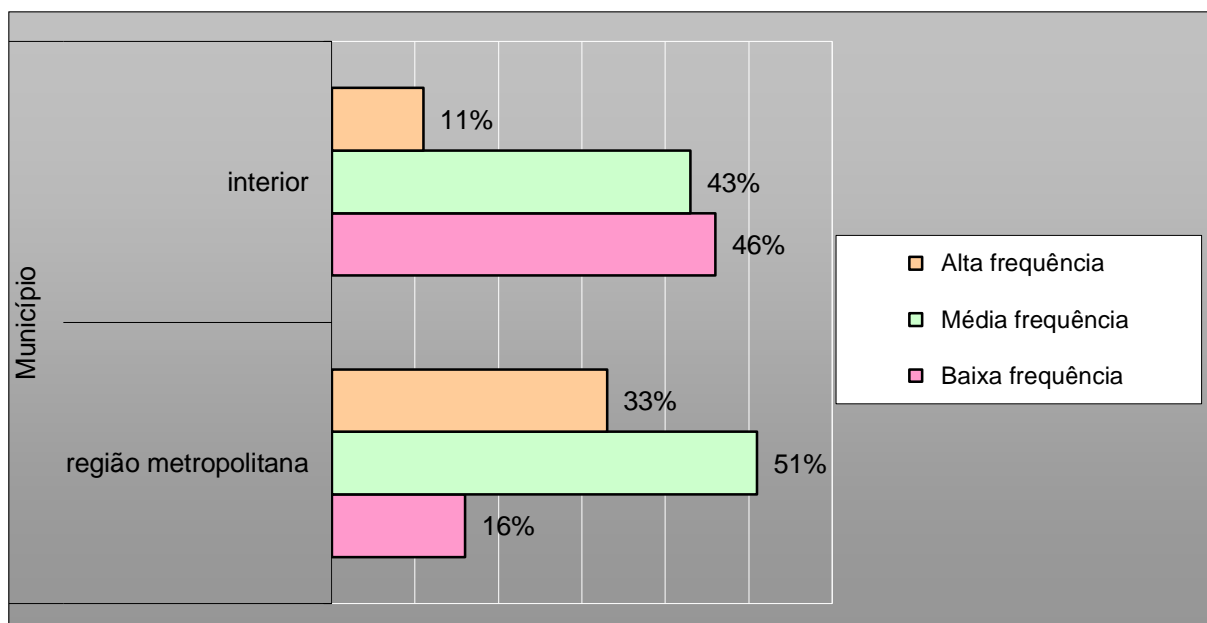


Figura 7 – Relação entre a variável município e a subescala estratégias inapropriadas (frequência) ($\chi^2=11,17$, $gl=2$, $p=0,004$).

A Figura 7 indica que as professoras do interior tenderam a apresentar baixa frequência no uso de estratégias inapropriadas (46%) quando comparadas às professoras da região metropolitana (16%). Esse resultado chama a atenção e necessita ser agregado com os resultados das relações entre as variáveis município x sentimento de segurança x estabelecimento de limites, apresentados anteriormente nas Figuras 5 e 6. Pode-se supor que as professoras da região metropolitana apresentaram a tendência de se sentirem mais seguras em sua gestão de sala de aula e de utilizarem com maior frequência estratégias de estabelecimento de limites e as inapropriadas. De certa maneira, o resultado encontrado em relação ao uso de estratégias inapropriadas carrega em si uma contradição, uma vez que se esperava que, sentindo-se mais seguras e utilizando estratégias de estabelecimento de limites, as participantes utilizassem menos estratégias inapropriadas (McGilloway et al., 2012). Levantam-se como perguntas a serem melhor investigadas em futuros estudos: Será que as professoras da região metropolitana se perceberam como mais seguras justamente por utilizarem de forma negativa o estabelecimento de limites e, ao mesmo tempo, interagirem com as crianças favorecendo seus comportamentos inapropriados e não seus comportamentos adequados? Será que se essas professoras possuem um maior investimento de formação continuada em serviço, o quanto eles estão sendo adequados no desenvolvimento de seu repertório positivo de gestão de sala de aula? Será que essas professoras avaliaram seu sentimento de segurança por meio do uso de estratégias coercitivas que geram resultados imediatos para cessar comportamentos disruptivos das crianças? Pode-se pensar nessa direção

que as professoras da região metropolitana podem considerar as estratégias inapropriadas como estratégias adequadas à sua gestão de sala de aula.

Em relação à eficácia das estratégias inapropriadas, encontrou-se uma relação significativa com a formação das participantes, apontada na Figura 8.

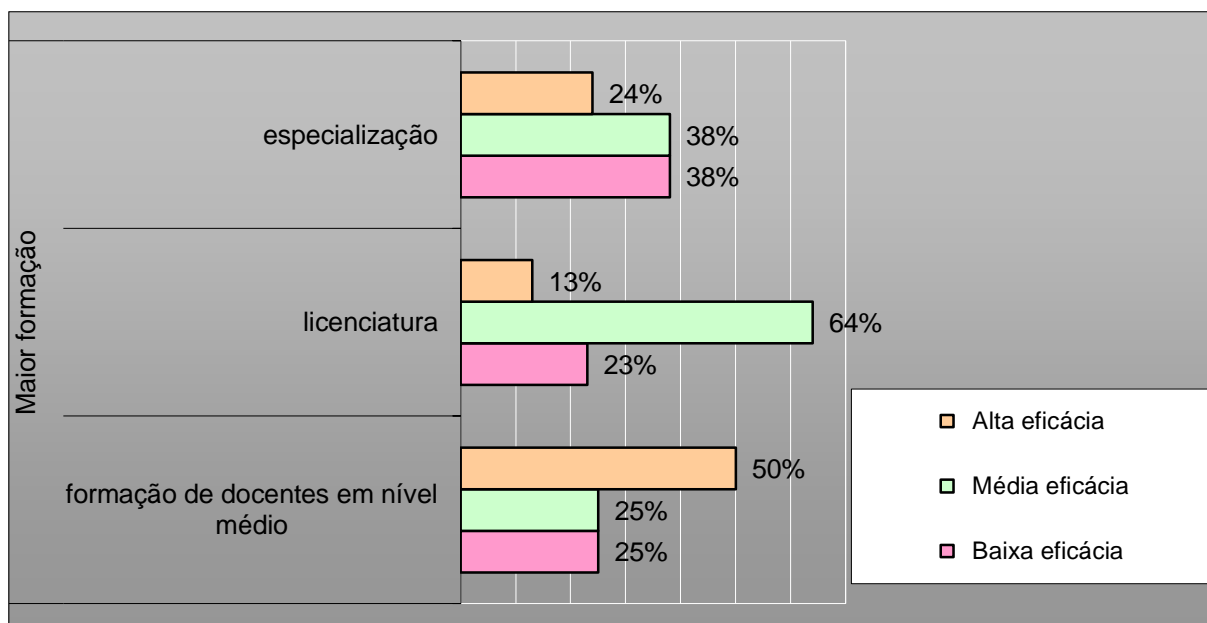


Figura 8 – Relação entre a variável maior formação e a subescala estratégias inapropriadas (eficácia) ($\chi^2=9,37$, gl=4, p=0,05).

Essas estratégias inapropriadas relacionaram-se com a formação das professoras, apresentada na Figura 8, e um dado que chama a atenção está relacionado à alta eficácia dessas estratégias, percebida pelas professoras com formação de docentes em nível médio (50%). Por outro lado, 38% das professoras com especialização foram as que perceberam a baixa eficácia dessas estratégias. As professoras com licenciatura foram as que perceberam como uma eficácia média essas estratégias (64%). Esses resultados apontaram para duas reflexões interessantes.

A primeira é que professoras com menor formação avaliaram as estratégias inapropriadas como eficazes, ou seja, elas podem não ter em sua formação acadêmica inicial o foco de que a utilização dessas estratégias é coercitiva e não favorece o desenvolvimento infantil. Pode-se supor que as professoras, conforme avançam na aquisição de conhecimento por meio de formações acadêmicas, tendem a aprender outras estratégias mais positivas e proativas. A segunda reflexão refere-se ao desmembramento da porcentagem de participantes e a formação acadêmica de cada um dos dois municípios.

Os resultados encontrados foram que, no município da região metropolitana pesquisada, a maior porcentagem de professoras possui licenciatura (48%), seguida pela formação de docentes em nível médio (31%) e, por último, especialização (21%). No município do interior pesquisado, as professoras de forma relevante apresentaram em primeiro lugar especialização (83%), seguida por licenciatura (12%) e, de forma pouco expressiva, formação de docentes em nível médio (5%).

Nessa direção, pode-se observar que as professoras da região metropolitana, as quais possuem, em sua maioria, a formação em nível médio, usam com maior frequência estratégias de estabelecimento de limites adequados e estratégias inapropriadas, sendo que avaliaram as últimas como altamente eficazes. As professoras do município do interior catarinense demonstraram uma tendência contrária, ou seja, maior formação acadêmica, menor frequência no uso de estratégias de estabelecimento de limites adequados e estratégias inapropriadas. De forma geral, pode-se dizer que as professoras da cidade do interior seriam mais adequadas na sua gestão de sala de aula do que as da região metropolitana e que, uma das possíveis variáveis, a formação acadêmica poderia contribuir para esse resultado. Pode ser que as especializações tenham trazido às professoras da cidade do interior um aumento no uso de estratégias proativas, que seriam a base da Pirâmide de Ensino proposta por Webster-Stratton (2012), e, assim, diminuição na necessidade do uso de estabelecimento de limites em sala de aula.

Após as análises realizadas entre as variáveis de caracterização das participantes e as escalas e as subescalas do instrumento *TSQ*, avançou-se para a segunda etapa de análise dos dados que se referiu às correlações e relações entre essas próprias, conforme apresenta-se a seguir.

4.4.2 Análise estatística dos dados gerados entre as escalas e subescalas do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora

Em relação ao instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*), observou-se que a escala **gestão do comportamento** da criança mostrou que o sentimento de segurança das professoras apresentou duas correlações positivas e significativas com as **eficácias** das subescalas **estratégias proativas** ($r=0,26$; $p<0,05$) e **ensino de competências sociais e emocionais** ($r=0,33$; $p<0,001$). Estudos apontam que quando professores recebem formação continuada em serviço, voltada a melhorar suas estratégias de gestão de sala de aula, eles sentem-se mais seguros, utilizam mais estratégias

proativas e investem mais no desenvolvimento do repertório pró-social dos alunos (Fergusson et al., 2013; Marlow et al., 2015; McGilloway et al., 2012; 2010).

Em relação à eficácia das estratégias proativas, a Figura 9 apresenta um detalhamento em categorias demonstrado pelo teste estatístico qui-quadrado.

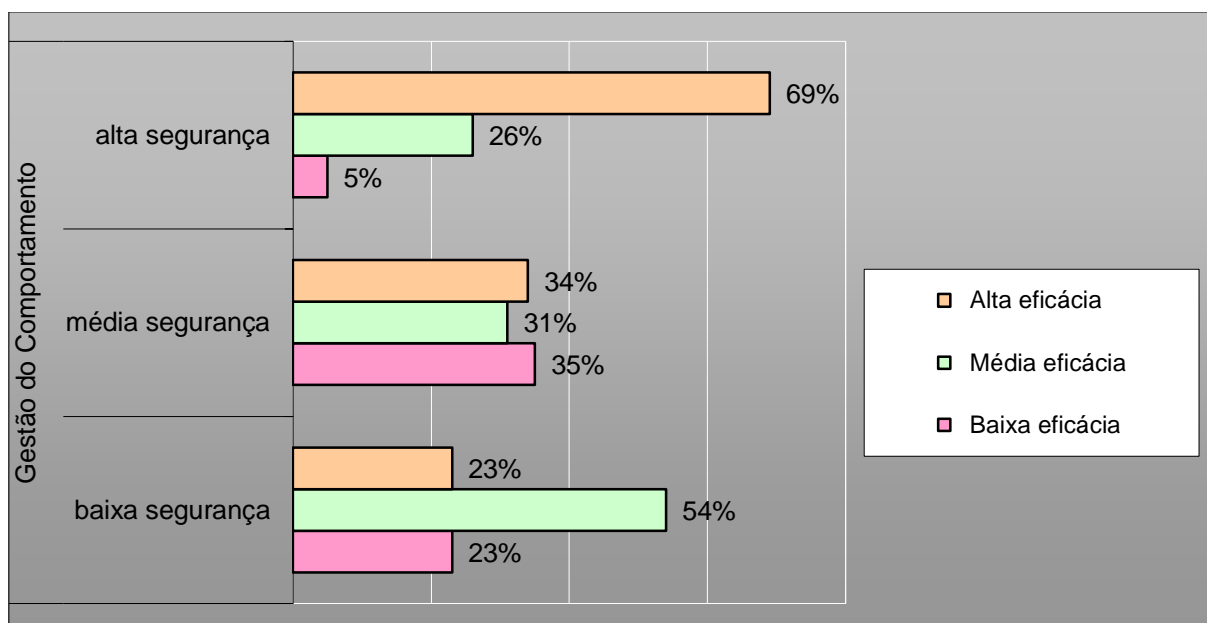


Figura 9 – Relação entre a escala gestão do comportamento (sentimento de segurança da professora) e a subescala de estratégias proativas (eficácia) ($\chi^2=12,03$, $gl=4$, $p=0,017$).

O resultado encontrado na relação apresentada na Figura 9 realçou que a porcentagem de 69% de professoras que apresentou alta segurança tendeu a perceber com alta eficácia as estratégias proativas. As professoras que se sentem mais seguras em relação a sua capacidade de gerir os problemas de comportamento das crianças em sala de aula tendem a avaliar melhor os resultados das estratégias proativas e, possivelmente, isso reverte na promoção do desenvolvimento de competências emocionais, sociais e de resolução de problemas das crianças. Quando as professoras estão preparadas e seguras para gerir sua sala de aula de forma positiva, elas aumentam a utilização e percepção da eficácia de estratégias proativas e percebem que as relações com seus alunos se tornam mais harmoniosas (Baker-Henningham & Walker, 2009; Carlson et al., 2011; Shernoff & Kratochwill, 2007).

A regressão linear múltipla revelou que a variação da variável dependente **segurança da professora em sua gestão do comportamento da criança em sala de aula** foi explicada em 18% pelas variáveis independentes **eficácia de estratégias de ensino de competências sociais e emocionais** e **quantidade de alunos em sala de aula** ($F=10,38$; $p=0,000$). A variável **eficácia de estratégias de ensino de competências sociais e emocionais** ($r=0,33$;

$p=0,001$) apresentou um valor explicativo maior e a variável **quantidade de alunos em sala de aula** ($r=0,22$; $p=0,005$) demonstrou uma contribuição um pouco menos expressiva.

Por meio desse modelo explicativo, entende-se que a professora se sente mais segura quando percebe que o uso de estratégias de ensino de competências sociais e emocionais trazem resultados em sua gestão de sala de aula e quanto maior é o número de alunos em sua sala. O resultado da predição da variável **eficácia de estratégias de ensino de competências sociais e emocionais** em relação ao sentimento de segurança das professoras pode ser discutido pela literatura, pois, ao promover as habilidades sociais das crianças, os professores podem estar seguindo a Lei da Igualação discutida por Gresham (2013, p. 42), ou seja, “a taxa de qualquer comportamento iguala-se à taxa relativa de reforçamento para aquele comportamento”. Assim, quando o professor investe em estratégias que aumentam comportamentos prossociais das crianças, ele está simultaneamente diminuindo os concorrentes, como, por exemplo, os problemas de comportamento. Dessa forma, as professoras sentem-se seguras em relação a sua capacidade de gerir problemas de comportamento dos alunos.

Não há dúvidas de que investir no desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar é uma intervenção preventiva de grandes resultados uma vez que elas têm maior probabilidade de contribuir para o desempenho escolar das crianças do que os problemas de comportamento em prejudicá-lo (Feitosa et al., 2011).

A variável quantidade de alunos, por sua vez, contribui de uma maneira intrigante já que a literatura indica uma tendência de relação entre número maior ou excessivo de alunos e estresse de professoras no ensino fundamental (Weber et al., 2015). A amostra do presente estudo, conforme já citado anteriormente, apresentou em média 23,8 crianças por sala de aula. Ao detalhar esse dado por número de alunos e município, observou-se que as professoras da região metropolitana possuem no mínimo 22 alunos e no máximo 29 (média de 25,7 alunos) e as professoras do interior possuem no mínimo 12 e no máximo 26 (média de 19,9 alunos). Essa tendência foi apresentada anteriormente, ou seja, professoras da região metropolitana sentem-se mais seguras em sua gestão de sala de aula. Entretanto, sabe-se que, ao mesmo tempo, essas professoras foram as que apresentaram tanto estratégias adequadas como inapropriadas em sua gestão e tiveram menor formação acadêmica. Certamente, esse dado precisa de investigações futuras para avaliar cuidadosamente o modelo explicativo e suas implicações bem como possibilidades de sobreposições de dados.

A escala **trabalho com os pais** apresentou diversas correlações com as subescalas **estratégias de orientação, elogio e incentivos** (**frequência**: $r=0,25$; $p<0,05$; **eficácia**: $r=0,29$;

$p < 0,05$), **estratégias proativas** (frequência: $r = 0,34$; $p < 0,001$; **eficácia**: $r = 0,28$; $p < 0,05$), **ensino de competências sociais e emocionais** (frequência: $r = 0,48$; $p < 0,001$; **eficácia**: $r = 0,32$; $p < 0,001$). Pode-se afirmar que quando as professoras atuam de forma positiva em sala de aula, principalmente na promoção do repertório social e emocional dos seus alunos, elas aumentam as relações de parceria com os pais de seus alunos e beneficiam adicionalmente as relações pais-filhos no contexto doméstico (Baker-Henningham & Walker, 2009). Segundo Merrell et al. (2010), um contexto escolar que busque o desenvolvimento de habilidades sociais das crianças precisa contemplar necessariamente uma parceria família-escola.

Em seguida, analisou-se as correlações entre as cinco subescalas da escala **estratégias para gestão do comportamento do aluno**.

Tabela 12: Correlações de Pearson entre as cinco subescalas da escala estratégias para gestão do comportamento do aluno, do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ), em relação a sua frequência

Subescalas TSQ	Estratégias proativas	Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais	Estratégias de estabelecimento de limites	Estratégias inapropriadas
Estratégias de orientação, elogio e incentivos	0,40**	0,34**	0,35**	0,33**
Estratégias proativas		0,57**	0,32**	0,19
Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais			0,11	-0,15
Estratégias de estabelecimento de limites				0,42**

**Nível de significância de 0,001.

Uma das observações que se destaca nos dados apresentados pela Tabela 12 foi que as estratégias inapropriadas eram esperadas em relação indireta com as demais estratégias, pois, segundo Webster-Stratton (2012), quanto mais habilidoso o professor é no uso de estratégias positivas de manejo da sala de aula (orientação/elogio e incentivos; proativas; ensino de competências sociais e emocionais; e estabelecimento de limites positivos), menor a probabilidade de uso de estratégias inapropriadas e interações coercitivas. Sabe-se que apenas uma correlação foi demonstrada como negativa (ensino de competências sociais e emocionais x inapropriadas), entretanto, não foi verificada significância ($r = -0,15$; $p > 0,05$). De forma geral, pode-se dizer que existe uma necessidade de refinar esses dados em futuras pesquisas para compreender o que realmente acontece, pois verificou-se, por meio da autoavaliação das professoras, que quando elas utilizaram com maior frequência as estratégias de orientação, elogio e incentivo e as estratégias de estabelecimento de limites ($r = 0,35$; $p < 0,001$), elas também diretamente utilizaram com maior frequência estratégias inapropriadas ($r = 0,33$;

$p<0,001$). Pode ser importante avaliar o quanto muitas vezes a professora pode verbalizar um elogio, por exemplo, à criança e, ao mesmo tempo, descrever algum comportamento negativo emitido por ela. No que se refere às estratégias proativas, as professoras diretamente utilizam estratégia de ensino de competências sociais e emocionais ($r=0,57$; $p<0,001$) e de estabelecimento de limites ($r=0,32$; $p<0,001$). Pode-se dizer que ter um ambiente de sala de aula proativo, na percepção das participantes, também envolve ter limites claros aos comportamentos e regras e favorecer o aprendizado social e emocional das crianças.

Em relação à percepção da eficácia dessas subescalas pelas professoras foi construída a Tabela 13, abaixo apresentada.

Tabela 13: Correlações de Pearson entre as cinco subescalas da escala estratégias para gestão do comportamento do aluno, do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*), em relação a sua eficácia

Subescalas <i>TSQ</i>	Estratégias proativas	Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais	Estratégias de estabelecimento de limites	Estratégias inapropriadas
Estratégias de orientação, elogio e incentivos	0,55**	0,42**	0,42**	0,42**
Estratégias proativas		0,63**	0,49**	0,40**
Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais			0,43**	0,21
Estratégias de estabelecimento de limites				0,45**

**Nível de significância de 0,001.

A Tabela 13 mostra que, de forma geral, a percepção da eficácia de cada uma das subescalas pelas professoras apresentou correlações positivas e significativas. Entretanto, novamente faz-se necessário ponderar que se esperava encontrar correlações negativas entre a subescala estratégias inapropriadas e as demais, pois um professor habilidoso utiliza estratégias positivas e não inadequadas (Webster-Stratto, 2012). Destacaram-se como correlações mais fortes a subescala estratégias proativas, as de orientação, elogio e incentivos ($r=0,55$) e as de ensino de competências sociais e emocionais ($r=0,63$). Pode-se dizer que, quando as professoras notam resultados nas estratégias proativas, elas podem perceber resultados nas outras duas subescalas, mas ainda precisa-se avaliar melhor o motivo de perceberem resultados com as estratégias inapropriadas. O estudo de Carlson et al. (2011) mostrou que, mesmo depois que as professoras passaram por um treinamento sobre gestão positiva da sala de aula, elas não apresentaram diminuição significativa de estratégias inapropriadas. Esse fator pode estar relacionado ao quanto culturalmente os professores e as

peessoas, em geral, são ensinados a agirem coercitivamente em suas interações (Skinner, 1972; 2000). Assim, a alteração dessa prática cultural é extremamente árdua e lenta.

A última correlação entre essas subescalas foi realizada por meio do cruzamento de suas frequências e eficácias, conforme aponta a Tabela 14.

Tabela 14: Correlações de Pearson entre as cinco subescalas da escala estratégias para gestão do comportamento do aluno, do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*), em relação a sua eficácia e frequência

Eficácia (coluna) Frequência (linha)	Estratégias de orientação, elogio e incentivos	Estratégias proativas	Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais	Estratégias de estabelecimento de limites	Estratégias inapropriadas
Estratégias de orientação, elogio e incentivos	0,83**	0,32**	0,30**	0,22*	0,20
Estratégias proativas	0,45**	0,81**	0,43**	0,29*	0,17
Estratégias de ensino de competências sociais e emocionais	0,37**	0,56**	0,53**	0,20	0,01
Estratégias de estabelecimento de limites	0,32**	0,27*	0,17	0,55**	0,21
Estratégias inapropriadas	0,17	0,11	-0,04	0,19	0,44**

*Nível de significância de 0,05. **Nível de significância de 0,001.

A Tabela 14 revela que, das correlações possíveis entre as percepções das professoras sobre frequência e eficácia das subescalas do instrumento *TSQ*, 60% delas demonstraram significância. Pode-se supor que, quanto maior a frequência de utilização das estratégias de cada uma das subescalas pelas participantes, maior o resultado observado, ou seja, “eu utilizo, eu vejo resultado”. Certamente, esses resultados podem inferir o cuidado no planejamento e execução de formações continuadas em serviço aos professores uma vez que, quanto mais um programa de intervenção se aproxima das demandas reais do corpo docente, maior é a aderência dele e, conseqüentemente, maiores vantagens perceberão em sua prática (Pereira & Gioia, 2010). Adicionalmente, percebe-se que esses resultados trazem contribuição à reconstrução cultural de que é pela coerção que se atinge mudança de comportamento, pois, segundo esses resultados, as eficácias das estratégias podem sustentar que o caminho positivo nas interações professor-aluno é que promovem o desenvolvimento global das crianças.

A subescala das estratégias inapropriadas apresentou apenas o resultado significativo entre suas próprias frequência e eficácia ($r=0,44$; $p<0,001$). Esse resultado pode inferir uma condição que exige cuidado, e apontada anteriormente, de que se acredita e age-se muito por coerção para alcançar resultados em alterações de comportamentos humanos. Infelizmente, essa prática concentra-se no resultado imediato que a coerção gera, não levando em conta que

não ocorre aprendizagem sobre qual comportamento adequado realmente era esperado em determinada situação (Bandura, 1977; Sidman, 2001; Skinner, 2000).

Os resultados estatísticos descritos, até o momento, contribuíram à construção do objetivo específico definido na presente tese: investigar as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil por meio de suas próprias percepções. Pode-se destacar, de forma bastante ampla, que os resultados mais relevantes encontrados indicaram os possíveis direcionamentos: a) as professoras da região metropolitana foram as participantes que se perceberam como mais seguras, avaliaram-se como as que estabelecem mais limites em sala de aula, mas também foram as que utilizaram com maior frequência estratégias inapropriadas e têm menor formação acadêmica; b) ter alunos do gênero masculino correlacionou-se com o uso de uma maior frequência de estratégias de estabelecimento de limites e inapropriadas e os do gênero feminino correlacionaram-se com o sentimento de segurança da professora e com a percepção dela de que as estratégias de estabelecimento de limites funcionam; c) maior número de alunos em sala de aula correlacionou-se com o sentimento de segurança da professora e com maior uso de estratégias de estabelecimento de limites; d) quanto maior a idade da professora e seu tempo de atuação profissional maior o uso e percepção dos resultados das estratégias proativas e maior o uso das estratégias de ensino de competências sociais e emocionais.

Buscando ainda contemplar de forma integradora e profunda o objetivo específico destacado no parágrafo antecedente, descreve-se a seguir o último passo dos resultados gerados em relação ao instrumento *TSQ*. Nessa análise, cada item do instrumento *TSQ* foi avaliado em termos de porcentagem de participantes x sistema *likert* de avaliação.

4.4.3 Análise qualitativa de cada uma das escalas e subescalas do Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora

Buscou-se nessa subseção analisar detalhadamente os itens de cada escala e subescala a fim de compreender descritiva e amplamente a percepção das participantes sobre o uso das estratégias de gestão de sala de aula e suas eficácias, por meio do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*).

A escala **gestão do comportamento** da criança mostrou que o sentimento de segurança ou muita segurança das professoras foi relatado por 79,4% das participantes em relação a sua capacidade de gerir problemas de comportamento das crianças na sala de aula, 76,9% em relação a sua capacidade de promover o desenvolvimento de competências

emocionais, sociais e de resolução de problemas das crianças na sala de aula e 67,5% em relação a sua capacidade de controlar futuros problemas de comportamento das crianças na sala de aula. Analisando esses dados, pode-se dizer que a grande maioria das participantes não se descreveram como inseguras em relação a sua capacidade para lidar com essas situações ou elas emitiram respostas socialmente desejáveis. Esse resultado contradiz com o que aponta Rios e Denari (2011) em seu estudo, que ainda não se tem em nosso país um contexto escolar preparado para elaborar, aplicar e avaliar estratégias educativas para os alunos com problemas de comportamento, sendo utilizadas ações informais e assistemáticas.

Essa discrepância pode ser em função da dificuldade inerente que um instrumento de autoavaliação carrega em si, ou seja, não necessariamente as participantes podem se sentir à vontade para se avaliarem de forma fidedigna por motivos como: medo da avaliação do outro, resistência à mudança, apresentação do dado à equipe gestora etc. Entretanto, pode ser que as participantes sintam-se seguras, mas utilizem estratégias inadequadas para o manejo do comportamento do aluno. De forma geral, as participantes da região metropolitana se avaliaram como mais seguras e muito seguras do que as professoras da cidade do interior.

A Tabela 15 apresenta a escala **estratégias para gestão do comportamento do aluno** sendo a subescala **orientação, elogio e incentivos** detalhada em relação às estratégias utilizadas pela porcentagem de participantes, conforme autoavaliadas.

Tabela 15: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala orientação, elogio e incentivos (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ)

Itens da subescala orientação, elogio e incentivos	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Orienta as crianças para comportamentos sociais positivos (p. ex.: ajudar, partilhar, esperar a vez)	0,0	0,0	1,7	4,3	94,0	0,0	0,9	13,6	54,5	30,9
2. Recompensa o bom comportamento com incentivos (p. ex.: figurinhas adesivas)	22,8	4,4	25,4	19,3	28,1	1,2	2,4	31,3	30,1	34,9
3. Elogia o bom comportamento	0,0	0,0	7,0	7,8	85,2	0,0	0,0	8,3	22,0	69,7
4. Usa recompensas que englobam a turma toda	10,5	0,9	27,2	18,4	43,0	0,0	3,2	18,9	24,2	53,7
5. Utiliza privilégios especiais (p. ex.: ajudante da professora, mais tempo no computador)	29,6	11,3	29,6	15,7	13,9	6,3	0,0	15,6	43,8	34,4
6. Utiliza recompensas individuais (p. ex.: prêmios, figurinhas adesivas)	51,3	10,4	27,8	4,3	6,1	3,1	18,8	12,5	46,9	18,8

(continua)

(conclusão)

Itens da subescala orientação, elogio e incentivos	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
7. Encaminha recados aos pais sobre comportamentos positivos da criança (p. ex.: carinhas felizes, estrelinhas)	30,4	12,5	25,0	10,7	21,4	3,2	6,5	32,3	29,0	29,0
8. Chama os pais para informar sobre os bons comportamentos da criança	16,1	17,9	23,2	17,9	25,0	3,1	9,4	37,5	28,1	21,9

Analisando a Tabela 15, pode-se constatar que as três estratégias, pertencentes à referida subescala, utilizadas com “maior frequência” pelas professoras foram “orienta as crianças para comportamentos sociais positivos” (94,0%), “elogia o bom comportamento” (85,2%) e “usa recompensas que englobam a turma toda” (43,0%). Dentre essas três estratégias, a avaliada como “sempre eficaz” por uma porcentagem mais expressiva de participantes foram duas, a “elogia o bom comportamento” (69,7%) e, em seguida, a “usa recompensas que englobam a turma toda” (53,7%). Por outro lado, a estratégia “mais utilizada” pelas participantes, “orienta as crianças para comportamentos sociais positivos”, foi avaliada pela maioria delas (54,5%) como “quase sempre eficaz”. Ou seja, as professoras utilizam com maior frequência essa estratégia, porém não a percebem como a mais eficaz.

A porcentagem de participantes mais expressiva na frequência do “nunca utilizada” referiu-se à estratégia “utiliza recompensas individuais” (51,3%). Entretanto, as professoras que a utilizam consideram que é uma estratégia “quase sempre eficaz” (46,9%). Pode-se dizer que a grande maioria das professoras não utiliza em seu dia a dia a recompensa individual ao comportamento adequado da criança, mas avalia como uma estratégia com uma eficácia considerável. Permanece a pergunta sobre quais fatores podem inibir o uso dessa estratégia pelas professoras? Culturalmente, existe um ditado que diz: “*se elogiar, estraga*”. Será que essa crença distorcida é forte entre as professoras? Será que ainda as professoras não possuem um conhecimento sólido de que crianças da educação infantil, para estabelecer um bom repertório social e emocional, precisam dessa consequência social, o elogio, em suas interações? Essas reflexões tornam-se cruciais, pois sabe-se que essa consequência positiva pela professora tem impactos significativos nos comportamentos das crianças, mais ainda de crianças com fracasso escolar (Viecili & Medeiros, 2002b).

A estratégia “recompensa o bom comportamento com incentivos” demonstrou uma divisão quase homogênea entre as participantes em relação às frequências “nunca” (22,8%),

“às vezes” (25,4%) e “sempre” (28,1%) e sua eficácia foi avaliada por 34,9% das professoras, que a utilizam, como “sempre eficaz”.

A estratégia “utiliza privilégios especiais” demonstrou uma divisão exata de praticamente 60% das participantes entre as duas frequências “nunca” (29,6%) e “às vezes” (29,6%) sendo que 43,8% das professoras que a utilizam considerou como “quase sempre eficaz”.

Entre as duas estratégias que se referem aos comportamentos das professoras em relação aos pais das crianças, a estratégia “encaminha recados aos pais sobre comportamentos positivos da criança” foi referida por 30,4% das participantes como “nunca utilizada” e a “chama os pais para informar sobre os bons comportamentos da criança” foi referida por 25% das professoras como “sempre utilizada”. Em relação à eficácia dessas estratégias, percebe-se que 32% das professoras consideraram chamar os pais como “sempre eficaz” contra 26,7% que consideraram encaminhar recados positivos a eles. Ou seja, a tendência das professoras foi chamar mais os pais ou relatar verbalmente os comportamentos positivos das crianças do que informá-los por meio da agenda ou recados.

Pode-se dizer que as estratégias dessa subescala se relacionam com a descrição de uma das quatro categorias das habilidades educativas do professor construídas por Del Prette e Del Prette (2008), ou seja, monitorar positivamente o comportamento do aluno. Ajudar e contribuir para que os professores, principalmente os da educação infantil, estabeleçam uma interação positiva com seu aluno certamente funcionará como um fator de proteção aos diversos fatores de risco a que inúmeras crianças estão expostas em suas vidas desde seu nascimento (Pianta, 1998; Webster-Stratton, 2008). Considerando esse caminho, os resultados encontrados trazem inferências importantes como, por exemplo, a possibilidade de alguma dificuldade ou falta de conhecimento das professoras sobre como implementar um programa de incentivo e recompensa aos comportamentos das crianças. As professoras tendem a estar atentas aos comportamentos pró-sociais das crianças o fazendo por meio do elogio e da recompensa coletiva à turma e elas tendem a encontrar maior dificuldade quando precisam utilizar estratégias individuais de recompensa e comunicar os pais sobre esses bons comportamentos por meio de recados. Essas suposições podem trazer a reflexão sobre os olhares individual e coletivo que o professor precisa ter aos diferentes comportamentos dos alunos que acontecem ao mesmo tempo em sala de aula (Batista, 2013).

Observando, de maneira geral, os resultados encontrados nessa subescala **orientação, elogio e incentivos**, pode-se dizer que são importantes as formações continuadas que auxiliem os professores a aumentar a frequência do uso das estratégias positivas de gestão do

comportamento do aluno bem como sua percepção da eficácia de seu uso. Ou seja, favorecer um olhar para a construção de um ambiente escolar cada vez mais positivo, empático e afetivo uma vez que recente pesquisa demonstrou que as habilidades sociais educativas dos professores se correlacionaram positivamente com as habilidades sociais dos alunos, principalmente se esses profissionais identificam as consequências que seus comportamentos promovem nos desenvolvimentos acadêmico e social das crianças (Mariano, 2015).

Apresenta-se abaixo a Tabela 16 da escala **estratégias para gestão do comportamento do aluno**, sendo a subescala **estratégias proativas** detalhada em relação às estratégias utilizadas pela porcentagem de participantes, conforme autoavaliadas.

Tabela 16: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala proativas (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ)

Itens da subescala proativas	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Utiliza estratégias de resolução de problemas (p. ex.: define o problema com a criança, pensa com ela em diferentes soluções e nas vantagens e desvantagens de cada uma delas)	2,6	5,3	21,1	28,9	42,1	0,0	5,8	30,8	32,7	30,8
2. Utiliza estratégias de gestão da raiva (p. ex.: respirar fundo)	17,9	5,4	32,1	11,6	33,0	1,9	3,8	26,9	28,8	38,5
3. Avisa as crianças quando ocorrerá uma mudança de atividade (p. ex.: sinal sonoro)	11,7	6,3	17,1	14,4	50,5	0,0	5,8	11,5	26,9	55,8
4. Fornece ordens positivas claras	0,9	0,9	9,2	22,9	66,1	2,0	0,0	2,0	29,4	66,7
5. Tem um plano de disciplina na sala de aula para comportamentos negativos (p. ex.: para cada comportamento negativo, uma consequência)	29,9	9,4	26,5	20,5	13,7	0,0	9,8	39,2	35,3	15,7
6. Orienta os alunos a perceberem e a lidarem com suas emoções	0,9	0,0	15,8	18,4	64,9	0,0	0,0	19,2	44,2	36,5
7. Orienta para comportamentos de persistência (descreve comportamentos como estar concentrado, ser paciente, trabalhar de forma perseverante)	0,0	2,8	20,8	31,1	45,3	0,0	4,8	21,9	45,7	27,6
8. Chama a criança para uma conversa depois de um dia em que ela não se comportou bem	11,5	8,8	29,2	13,3	37,2	1,9	3,8	25,0	38,5	30,8

A Tabela 16 mostra que a estratégia que se destacou por “nunca utilizada” por 29,9% das professoras foi a “tem um plano de disciplina na sala de aula para comportamentos negativos” considerando que 39,2% das professoras que a utilizam, independente da frequência, a consideram como “às vezes eficaz”. Esse resultado chama a atenção, pois pode

elucidar uma dificuldade ou falta de conhecimento fornecido aos professores em suas formações sobre como estabelecer um plano de disciplina, ou seja, como escolher quais comportamentos inadequados serão contemplados e as consequências previstas caso eles ocorram. Certamente, auxiliar os professores nesse sentido contribuirá para que essa estratégia favoreça comportamentos de responsabilidade e engajamento das crianças nas atividades propostas em sala de aula (Lane et al., 2011).

As estratégias proativas para gerir o comportamento dos alunos “sempre utilizadas” por mais de 50% das participantes foram, em ordem decrescente, as seguintes: “fornece ordens positivas claras” (66,1%), “orienta os alunos a perceberem e a lidarem com suas emoções” (64,9) e “avisa as crianças quando ocorrerá uma mudança” (50,5%). Em relação a essas três estratégias, mais de 80% das participantes avaliaram que elas “quase sempre” e “sempre funcionam”. As professoras as utilizam com alta frequência e percebem seus resultados para uma melhor condução da sala de aula e dos comportamentos dos alunos.

Ainda na Tabela 16, as estratégias “sempre utilizadas” por uma porcentagem de participantes, entre aproximadamente 33% e 45,3%, foram, em ordem decrescente, as seguintes: “orienta para comportamentos de persistência” (45,3%), “utiliza estratégias de resolução de problemas” (42,1%), “chama a criança para uma conversa depois de um dia em que ela não se comportou bem” (37,2%) e “utiliza estratégias de gestão da raiva” (33,0%). Essa última estratégia, com menor frequência de professoras que a utilizam, foi avaliada por uma porcentagem mais expressiva de participantes que a consideraram como “sempre eficaz” quando comparada com a primeira estratégia, que teve maior porcentagem de participantes que a utilizam, respectivamente, 38,5% de professoras contra 27,6%. Ao comparar a eficácia das estratégias “utiliza estratégias de resolução de problemas” e “chama a criança para uma conversa depois de um dia em que ela não se comportou bem”, pode-se observar que as duas tiveram a mesma porcentagem de participantes (30,8%) avaliando-as como “sempre eficaz”. Segundo Lane et al. (2011), o professor, ao se comportar em sua interação com a criança de forma proativa, demonstra colocar suas habilidades a fim de criar um ambiente em que os alunos saibam como interagir adequadamente com ele e com os outros, sintam-se valorizados pelas suas atividades desenvolvidas e motivados em seu processo de aprendizagem.

A Tabela 17 apresenta a escala **estratégias para gestão do comportamento do aluno** sendo a subescala **ensino de competências sociais e emocionais** detalhada em relação às estratégias utilizadas pela porcentagem de participantes, conforme autoavaliadas.

Tabela 17: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala ensino de competências sociais e emocionais (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ)

Itens da subescala ensino de competências sociais e emocionais	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Ensina estratégias de autorregulação (p. ex.: acalmar-se, distrair-se quando irritada etc.)	3,5	7,1	21,2	36,3	41,9	0,0	0,0	15,4	61,5	23,1
2. Ensina competências sociais quando a turma toda está reunida (p. ex.: fazer amizades, comunicar-se, cooperação)	0,0	0,0	3,5	17,5	78,9	0,0	1,8	4,5	35,5	58,2
3. Utiliza dramatizações, histórias ou fantoches para ensinar estratégias de resolução de problemas às crianças	0,0	3,4	23,3	28,4	44,8	0,0	1,8	22,5	30,6	45,0
4. Cria oportunidades lúdicas de resolução de problemas para que as crianças pratiquem soluções pró-sociais	0,0	2,6	19,1	31,3	47,0	0,0	1,8	23,9	33,0	41,3
5. Promove o respeito pelas diferenças culturais na sala	0,0	0,9	3,5	17,4	78,3	0,0	0,9	7,3	26,4	65,5
6. Ensina as crianças a ignorarem maus comportamentos de seus colegas	20,0	3,5	30,4	19,1	27,0	0,0	7,7	69,2	23,1	0,0

A Tabela 17 revela que as duas estratégias “sempre utilizadas” por mais de 75% das professoras para ensinar seus alunos competências sociais e emocionais foram “ensina competências sociais quando a turma toda está reunida” (78,9%) e “promove o respeito pelas diferenças culturais na sala” (78,3%). Entre essas duas estratégias, esta segunda foi avaliada como “sempre eficaz” por uma porcentagem de professoras levemente mais expressiva que a primeira, respectivamente, 65,5% contra 58,2%.

Em seguida, encontram-se três estratégias “sempre utilizadas” por entre 40% e 47% das professoras em seu ensino de competências sociais e emocionais aos seus alunos, sendo “cria oportunidades lúdicas de resolução de problemas para que as crianças pratiquem soluções pró-sociais” (47%), “utiliza dramatizações, histórias ou fantoches para ensinar estratégias de resolução de problemas às crianças” (44,8%) e “ensina estratégias de autorregulação” (41,9%). Em relação à eficácia, a estratégia mais referida pelas professoras como “sempre eficaz” foi a “utiliza dramatizações, histórias ou fantoches para ensinar estratégias de resolução de problemas às crianças” (45%). Por outro lado, a estratégia “ensina estratégias de autorregulação” foi a única dessas três que foi citada por 61,5% das participantes como “quase sempre eficaz”. Pode-se pensar que as professoras

utilizam essa estratégia, mas será que elas sabem como usá-la e/ou elas a utilizam de maneira adequada?

A estratégia “ensina as crianças a ignorarem maus comportamentos de seus colegas” foi a única estratégia menos utilizada pelas professoras, ou seja, 30,4% das professoras “às vezes utiliza” em sua gestão do comportamento do aluno e a avaliaram proporcionalmente como “às vezes eficaz” (69,2%). Essa foi a estratégia com maior porcentagem de participantes (20,0%) que “nunca utiliza”. Parece que a pergunta suscitada anteriormente novamente faz sentido aqui. Ou seja, será que as professoras conhecem a maneira adequada de utilizar essa estratégia? Socialmente, o comportamento de ignorar não é considerado adequado. Ele parece carregar implicitamente algo negativo como, por exemplo, descaso em relação às necessidades da criança. Porém, segundo Del Prette e Del Prette (2006), esse comportamento de ignorar, como, por exemplo, interrupções dos colegas, é uma habilidade social acadêmica que precisa ser desenvolvida no repertório interpessoal da criança.

Os resultados anteriormente apresentados – Tabelas 15, 16 e 17 – demonstraram estratégias e comportamentos que o professor pode utilizar livremente na interação com seu aluno, ou seja, quanto maiores as competências e habilidades do professor, por meio do uso de estratégias positivas de manejo da sala de aula, maior é o benefício ao desenvolvimento global das crianças, pois eles utilizam habilidades de empatia, atenção, envolvimento, jogos lúdicos, resolução de problemas, escuta ativa, comunicação assertiva, elogio, incentivos e encorajamento (Webster-Stratton, 2012). Certamente, o professor consegue, por meio dessas habilidades, um ambiente propício à aprendizagem dos alunos e atinge seus objetivos de ensino (Brophy, 2011).

Juntamente com a afetividade e responsividade que o professor expressa em sua interação com seu aluno, percebe-se a importância de ele estabelecer limites e regras claros e monitoramento do comportamento do aluno. Segundo Batista e Weber (2012; 2015), esse estilo de professor, autoritativo, é o que favorece o desenvolvimento da criança, pois ele equilibra as dimensões de responsividade e exigência. Para compreender como as participantes desse estudo se avaliaram em relação a essa dimensão de exigência, apresenta-se na Tabela 18 a escala **estratégias para gestão do comportamento do aluno** sendo a subescala **estabelecimento de limites** detalhada em relação às estratégias utilizadas pela porcentagem de participantes, conforme autoavaliadas.

Tabela 18: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala estabelecimento de limites (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ)

Itens da subescala estabelecimento de limites	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Logo após a ocorrência de um comportamento agressivo, retira a criança da situação para acalmá-la	1,7	0,9	10,3	12,9	74,1	0,0	0,0	16,4	33,6	50,0
2. Ignora o mau comportamento	74,8	9,0	15,3	0,9	0,0	5,3	5,3	52,6	33,6	0,0
3. Utiliza estímulos verbais para resgatar a atenção de uma criança que está desatenta (p. ex.: olhe para mim, chama pelo nome)	1,7	1,7	20,0	20,9	55,7	0,0	0,0	19,0	47,6	33,3
4. Avisa sobre as consequências do mau comportamento (p. ex.: perda de privilégios)	7,9	1,8	19,3	14,9	56,1	0,0	4,8	22,4	36,4	35,5
5. Utiliza sinais não verbais para resgatar a atenção da criança que está desatenta (p. ex.: bate palma, apito)	12,1	6,9	43,1	14,7	23,3	4,7	2,8	31,8	23,4	37,4

A Tabela 18 mostra que as estratégias “sempre utilizadas” por mais de 55% das participantes foram “logo após a ocorrência de um comportamento agressivo, retira a criança da situação para acalmá-la” (74,1%), seguida pela estratégia “avisa sobre as consequências do mau comportamento” (56,1%) e “utiliza estímulos verbais para resgatar a atenção de uma criança que está desatenta” (55,7%). Em relação à eficácia dessas estratégias, mais de 80% das professoras avaliaram que “quase sempre” e “sempre funciona”.

A estratégia “utiliza sinais não verbais para resgatar a atenção da criança que está desatenta” foi avaliada por 43,1% das professoras como “às vezes utilizada”, sendo que a maior porcentagem de professoras (38,1%) percebe como “às vezes eficaz”. A estratégia “utiliza sinais verbais para resgatar a atenção da criança que está desatenta” foi avaliada por 55,7% das professoras como “sempre utilizada”, sendo que a maior porcentagem de professoras (47,6%) percebe que ela é “quase sempre eficaz”. Comparando o uso de estímulos para resgatar a atenção da criança desatenta, percebe-se que as professoras utilizam com maior frequência e avaliam de forma mais eficaz os sinais verbais do que os não verbais. A partir desse resultado, pode-se propor uma reflexão que, ao aumentar o uso de sinais não verbais pelos professores em sua gestão do comportamento do aluno, traria uma redução do cansaço que as verbalizações trazem a eles em seu dia a dia, bem como inibiria verbalizações negativas que poderiam ocorrer nessa interação cotidiana. Segundo Webster-Stratton (2012), mesmo que os sinais verbais e não verbais não sejam punitivos, eles devem ser utilizados pelos professores de uma forma cautelosa para diminuir as

dificuldades comportamentais e os problemas de comportamento dos alunos, pois o maior esforço dos professores precisa se concentrar em estratégias proativas, de orientação, incentivo, elogio, promoção de competências sociais e emocionais das crianças.

Uma porcentagem de 74,8% das professoras “nunca utiliza” a estratégia “ignora o mau comportamento” e não teve nenhuma participante que a avaliou como “sempre eficaz”. A maior porcentagem de participantes (52,6%), na eficácia dessa estratégia, reuniu-se na avaliação “às vezes eficaz”. Pode-se pensar que seria uma estratégia importante para aumentar a frequência utilizada pelas professoras uma vez que, ao ignorar o comportamento inadequado do aluno, o professor pode extingui-lo e colocar sua atenção para aumentar os comportamentos adequados emitidos pela criança (Fornazari et al., 2012). De acordo com Fabiano et al. (2013), o professor precisa planejar quais os comportamentos inadequados das crianças que devem ser ignorados fornecendo elogio e atenção aos adequados. Outro ponto levantado em relação a esse resultado é o quanto a professora consegue ter autocontrole para tolerar o comportamento inadequado até ele diminuir. Segundo Webster-Stratton (2013), ignorar comportamentos inadequados é altamente eficaz, mas para os pais é a estratégia mais difícil de dominar.

Segundo Webster-Stratton (2008; 2012), apesar da melhor gestão de sala de aula proativa exercida pelo professor, comportamentos inadequados das crianças continuarão a ocorrer e, portanto, o professor precisa ter claro suas estratégias de estabelecimento de limites para que ele não se comporte de forma reativa e punitiva com as crianças. Segundo a autora, as estratégias descritas na subescala estabelecimento de limites (ignorar, automonitorização, redirecionamento e advertências e avisos) são as principais alternativas que o professor deve usar aos comportamentos inadequados dos alunos antes de recorrer a qualquer estratégia mais disruptiva como, por exemplo, perda de privilégio e tempo de pausa.

A Tabela 19 apresenta a escala **estratégias para gestão do comportamento do aluno** sendo a subescala **inapropriadas**. Essas estratégias não são indicadas de forma alguma pela literatura como pertencentes à conduta do professor. Entretanto, sabe-se que, infelizmente, elas fazem parte do dia a dia do contexto escolar com crianças pequenas (Glidden, 2015).

Tabela 19: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da subescala inapropriadas (frequência e eficácia) do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ)

Itens da subescala estabelecimento de inapropriadas	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Descreve ou comenta o mau comportamento	3,5	7,9	20,2	28,1	40,4	0,0	7,9	32,7	43,6	15,8
2. Chama a atenção por mau comportamento	0,0	1,8	15,3	9,9	72,1	1,8	2,8	30,3	34,9	30,3
3. Recorre a força física para controlar o mau comportamento	95,6	1,8	1,8	0,9	0,0	50,0	25,0	0,0	0,0	25,0
4. Censura em voz alta o mau comportamento	35,1	13,5	36,9	12,6	1,8	1,5	23,1	41,5	27,7	6,2
5. Diante de uma ocorrência de mau comportamento, encaminha a criança ao diretor da escola	35,7	15,7	34,8	8,7	5,2	4,2	15,3	37,5	30,6	12,5
6. Avisa ou ameaça mandar a criança para fora da sala se ela continuar com o mau comportamento (p. ex.: mandá-la para outra sala)	56,9	12,1	27,6	2,6	0,9	8,3	18,8	27,1	27,1	18,8
7. Diante de comportamentos extremos de agressividade ou destruição, encaminha a criança para casa	92,9	1,8	2,7	0,9	1,8	12,5	12,5	12,5	37,5	25,0
8. Chama os pais para informar sobre mau comportamento	9,6	7,9	42,1	12,3	28,1	2,1	5,3	38,3	25,5	28,7
9. Encaminha recados aos pais sobre os problemas de comportamento da criança (p. ex.: carinhas tristes, zangadas)	37,1	8,6	24,1	11,2	19,0	2,9	8,7	36,2	31,9	20,3

As estratégias “descreve ou comenta o mau comportamento” e “chama a atenção por mau comportamento”, observadas na Tabela 19, demonstraram ser as que foram utilizadas com maior frequência (“sempre”) pelas professoras, respectivamente, 40,4% e 72,1% delas. Esse resultado traz uma ponderação importante para refletir sobre a utilização de consequências aversivas pela professora para o mau comportamento da criança. O que surpreende ainda em relação a esse dado é que na percepção das professoras, a eficácia dessas estratégias é quase sempre atingida. Se considerar os maus comportamentos das crianças relacionados a essas estratégias como não sendo comportamentos de agressividade, ferir a si mesma ou aos outros, pode-se comparar com a estratégia “ignorar o mau comportamento”, apresentada na Tabela 19, e supor que as professoras têm grande tendência a utilizar consequências aversivas para o mau comportamento ao invés de extingui-lo. Conforme destaca Regra (2004), os comportamentos das professoras – focar apenas nas dificuldades comportamentais ou de aprendizagem das crianças e ignorar acertos e potencialidades – acabam por rotulá-las e inibem seu desenvolvimento.

As estratégias “censura em voz alta o mau comportamento” e “diante de uma ocorrência de mau comportamento, encaminha a criança ao diretor da escola”, 36,9% e 34,8% das professoras, respectivamente, “às vezes utiliza” dessas estratégias inapropriadas para gerir o comportamento de crianças. Essas constatações relacionam-se com os dados encontrados por Vale e Gaspar (2004), que verificaram professoras da educação infantil comentando em voz alta o mau comportamento das crianças, e por Stasiak (2010), em que as crianças de sua pesquisa, de aproximadamente 5,9 anos em média, perceberam o estresse causado pelas situações escolares (“a professora me mandou à diretoria” e “a professora me deu bronca”) com intensidade severa. Pode-se dizer que, infelizmente, a comunicação negativa do professor ao seu aluno está presente no contexto escolar desde o início de seu ciclo e traz prejuízos ao desenvolvimento infantil.

A estratégia “avisa ou ameaça mandar a criança para fora da sala se ela continuar com o mau comportamento”, comparada com a estratégia apresentada anteriormente “encaminha a criança ao diretor da escola”, é utilizada por um número menor de professoras bem como é percebida por elas como “menos eficaz”. Essa comparação pode ser vista pelas participantes como sendo a ameaça menos eficaz que concretizar a ação à criança, ou seja, ao invés de falar pode ter mais resultado encaminhá-la ao diretor. Esse resultado implica, infelizmente, em dois apontamentos: primeiro, professoras da educação infantil relataram não conseguir lidar com o mau comportamento do aluno e, segundo, tanto a ameaça quanto o encaminhamento ao diretor da escola refletem que a professora busca a obediência da criança sem considerar que precisa ensiná-la a seguir regras (Batista & Weber, 2015). Para essas autoras, professores autoritários valorizam a ordem e a estrutura tradicionais sem atentar às demandas da criança.

A reprimenda física, “recorre a força física para controlar o mau comportamento”, emitida pela professora em relação ao mau comportamento do aluno foi referida por 95,6% das participantes como “nunca utilizada”, mas na percepção de 25% das professoras que a utilizam, ela é uma estratégia “sempre eficaz”. Esse resultado, de certa forma alarmante, é sustentado pelo estudo de Kramer (2006) em que, segundo a autora, ainda se encontra no Brasil comportamentos de maus-tratos por parte dos professores da educação infantil aos seus alunos.

Em seguida, a estratégia “diante de comportamentos extremos de agressividade ou destruição, encaminha a criança para casa” foi apontada por 92,9% das professoras como “nunca utilizada” e avaliada por 37,5% das professoras que a utilizam como “quase sempre eficaz”. Parece que essas duas situações, por não serem utilizadas pelas

professoras, pode aumentar a probabilidade de as professoras utilizarem as estratégias inadequadas “descreve ou comenta o mau comportamento” e “chama a atenção por um mau comportamento”, ou seja, podem tender a usar mais a verbalização imediata ao mau comportamento do aluno para corrigi-lo do que encaminhá-lo para casa. Mas encaminhar a criança ao diretor e ameaçá-la de tirar da sala demonstraram frequências de utilização maior que o encaminhamento para casa. Ou seja, parece que as participantes demonstraram que tendem a resolver o mau comportamento da criança no próprio contexto escolar.

A estratégia inapropriada “chama os pais para informar sobre o mau comportamento” apresentou uma maior porcentagem de professoras que “sempre utiliza” (28,1%) quando comparada com a estratégia “encaminha recados aos pais sobre os problemas de comportamento da criança” (19,0%). A porcentagem de participantes também foi maior ao avaliar a eficácia dessas estratégias. Para 28,7% das participantes, chamar os pais é “sempre eficaz” em comparação com 20,3% delas que avaliaram encaminhar recado aos pais como “sempre eficaz”. Pode-se dizer que essas duas estratégias são percebidas como inapropriadas quando os professores as utilizam de forma, exclusivamente, descritiva como, por exemplo, citando os maus comportamentos das crianças por meio de rótulos sem considerá-los como um comportamento relacionado a inúmeras variáveis e não mostrando aos pais estratégias adequadas para alterá-los. Esse caminho pode favorecer consequências punitivas emitidas pelos pais em seus lares a seus filhos e, assim, gerar sensações, sentimentos e pensamentos nas crianças de que a escola é um lugar ruim, que o que acontece lá pode ter punição em casa e não suporte e compreensão. Como afirmam Vasconcelos (2003) e Viecili e Medeiros (2002a), essa postura de rotulação e aversividade por parte dos professores, em relação às dificuldades comportamentais apresentadas pelas crianças, limita suas possibilidades de aprendizagem, pois favorece com que a criança se comporte de acordo com esses rótulos e demonstre falta de criatividade e flexibilidade comportamental.

Para que a parceria entre pais e professores seja propícia ao desenvolvimento da criança, é importante considerar que, quando o professor tiver a necessidade de relatar aos pais algum mau comportamento da criança a ser alterado, ele possa focar adicionalmente em acertos e potencialidades da criança (Regra, 2004) a fim de poder trabalhar em conjunto com os pais sobre a função do comportamento inadequado e maneiras não coercitivas de mudá-lo (Freitas & Mendes, 2008; Leite, 2011; Tavares, 2009).

Ao comparar essas duas estratégias inapropriadas citadas no parágrafo acima com as estratégias “chama os pais para informar sobre os bons comportamentos da criança” e “encaminha recados aos pais sobre comportamentos positivos da criança”, apresentadas na Tabela 16, pode-se inferir que as professoras, de certa forma, utilizam com uma frequência muito próxima essas estratégias e as avaliam como eficazes praticamente na mesma proporção. Entretanto, pode-se dizer que os resultados mostraram uma leve diferença entre essas estratégias apropriadas e inapropriadas: as professoras demonstraram usar com uma frequência maior encaminhar recados positivos do que negativos (21,4% contra 19,0% das participantes) e avaliaram que os recados positivos funcionam melhor que os negativos. No chamamento dos pais para falar sobre o comportamento da criança, elas demonstraram que utilizam mais para falar dos comportamentos negativos das crianças do que para falar dos positivos (28,1% contra 25,0%) e consideraram que falar pessoalmente com os pais sobre os negativos funciona mais que falar do positivo.

Parece que esses resultados mostraram o quanto ainda precisa existir no contexto escolar, mais especificamente no comportamento da professora, uma maior tendência a utilizar interações positivas com as crianças e favorecer aos pais que eles percebam os comportamentos adequados e potencialidades das crianças. Segundo Gresham (2013, p. 17), “intervenções comportamentais efetivas utilizam estratégias e procedimentos para superar problemas de comportamento em oposição às estratégias baseadas em consequências aversivas que punem e procuram impedir a ocorrência de problemas de comportamento”. Nessa direção, pondera-se o quanto um programa de intervenção para professores precisa ser bem estruturado e avaliado para justamente conseguir atingir a mudança de comportamento do próprio professor, pois só quando os professores gerem apropriadamente sua sala de aula que eles constroem contingências favoráveis aos comportamentos apropriados dos alunos (Skinner, 2000).

Por fim, analisou-se a última escala do respectivo instrumento, **trabalho com os pais**, e constatou-se as frequências descritas na Tabela 20.

Tabela 20: Porcentagem da amostra em relação a cada um dos itens da escala trabalho com os pais do instrumento Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (TSQ)

Trabalho com os pais	Nunca	Uma vez/ano	Duas a três vezes/ano	Uma vez/mês	Uma vez/semana	Diariamente
1. Promove a participação dos pais na sala de aula	12,4	3,5	61,1	8,8	4,4	9,7
2. Ensina aos pais das crianças estratégias para que eles possam, em casa, auxiliar a criança a aprimorar as aprendizagens ocorridas na escola (leitura, uso de incentivos etc.)	8,3	5,6	35,2	9,3	23,1	18,5
3. Compartilha com os pais o plano de mudança de comportamento da criança, explicando a eles os objetivos pretendidos	5,5	12,8	32,1	11,0	14,7	23,9
4. Agenda encontros com os pais sempre que surgem problemas específicos	3,9	8,8	32,4	13,7	10,8	30,4
5. Sugere aos pais atividades específicas para fazerem com a criança em casa	16,5	9,2	21,1	16,5	21,1	15,6
6. Desenvolve parcerias com os pais	3,6	3,6	38,2	8,2	9,1	37,3
7. Encaminha para a casa das crianças cartas ou recados aos pais	1,9	1,0	9,6	9,6	25,0	52,9
8. Pede ideias aos pais sobre maneiras de compartilhar ou transmitir suas tradições culturais e história na sala de aula	21,6	19,8	30,6	10,8	7,2	9,9
9. Visita as casas das crianças	92,0	5,4	2,7	0,0	0,0	0,0
10. Promove grupos de apoio para pais	76,8	13,4	8,0	0,9	0,0	0,9

As estratégias “visita as casas das crianças” e “promove grupo de apoio para pais” demonstraram que nunca foram utilizadas pelas professoras, respectivamente, 92,0% e 76,8% delas. Culturalmente, as professoras em nosso país não têm esse hábito ou conduta em relação às crianças. Porém, sabe-se que o desenvolvimento de parceria entre família-escola é um tema amplamente discutido pela literatura, tendo sido apontado por Dal Coletto (2014) como um indicador de atuação do professor à qualidade da educação infantil. Segundo Merrell et al. (2010), essa parceria pode ser vista como uma intervenção primária ao desenvolvimento das habilidades sociais das crianças.

De outro lado, percebe-se que a estratégia utilizada diariamente por uma porcentagem expressiva de professoras (52,9%) foi “encaminha para casa das crianças cartas ou recados aos pais”. Novamente, pontua-se a importância de aprofundar, em estudos futuros, o quanto esses recados são sobre maus ou bons comportamentos das crianças, pois, como os dados da presente pesquisa apontaram anteriormente, as professoras percebem uma maior eficácia quando encaminham recados sobre comportamentos indesejados. Torna-se urgente pensar o quanto esses recados funcionam como um fator coercitivo. Sabe-se que a coerção funciona a curto prazo fazendo com que a criança se comporte como se gostaria, mas não necessariamente ocorreu a aprendizagem sobre o comportamento apropriado (Bandura, 1977;

Sidman, 2001; Skinner, 2000). Acrescentando-se ao enfoque do erro gerado pela coerção, a literatura indica com segurança diversos subprodutos dela resultantes como medo, ansiedade, culpa etc. – sentimentos que não favorecem a construção de relacionamentos sociais saudáveis e repertório de resolução de problemas (Sidman, 2001; Skinner, 2000).

Ao observar as demais estratégias, constata-se que elas se encontram com uma maior porcentagem de participantes na frequência duas a três vezes/ano. A estratégia “promove a participação dos pais na sala de aula” corresponde à frequência de 61,1% das participantes. Sabe-se que, se for permitir a participação de pai e/ou mãe de cada um dos alunos nas tarefas ou atividades escolares, fica inviável atingir os objetivos propostos pela professora em seu planejamento diário. No entanto, os resultados mostram que as outras estratégias que poderiam envolver os pais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos filhos no contexto escolar também são utilizadas com baixa frequência ao longo do ano pelas professoras, como, por exemplo: “desenvolve parceria com os pais” (38,2%); “ensina aos pais das crianças estratégias para que eles possam, em casa, auxiliar a criança a aprimorar as aprendizagens ocorridas na escola (leitura, uso de incentivos etc.)” (35,2%); “agenda encontros com os pais sempre que surgem problemas específicos” (32,4%); “compartilha com os pais o plano de mudança de comportamento da criança explicando a eles os objetivos pretendidos” (32,1%); “pede ideias aos pais sobre maneiras de compartilhar ou transmitir suas tradições culturais e história na sala de aula” (30,6%); e “sugere aos pais atividades específicas para fazerem com a criança em casa” (21,1%). De forma geral, percebe-se que essas estratégias convergem para uma habilidade do professor que pode ser melhor desenvolvida a fim de favorecer uma relação família-escola benéfica ao desenvolvimento infantil: a comunicação verbal positiva e assertiva. Parece ser importante considerar o benefício de trazer os pais para mais próximos do funcionamento da sala de aula, vislumbrando uma comunicação mais direta e concreta entre professora e responsáveis sobre o desenvolvimento da criança, a fim de diminuir, por exemplo, o encaminhamento de recados na agenda do aluno. Bem como considerar os pais como fontes de informação pode cada vez mais despertá-los como agentes ativos no processo de aprendizagem dos filhos, podendo contribuir, por meio de uma comunicação direta e assertiva por parte do professor, a uma qualidade de interação familiar positiva. Conforme pesquisa de Stasiak (2010), um alto repertório de habilidades sociais das crianças relacionou-se significativamente com uma qualidade de interação familiar positiva e protetiva ao desenvolvimento infantil, como, por exemplo, fatores de envolvimento dos pais, regras claras, comunicação positiva, modelo parental etc.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a escola e seus profissionais, por terem uma formação específica, assumem uma responsabilidade de tomarem a iniciativa para a construção de uma relação família-escola harmoniosa e satisfatória. Porém, pontua-se a necessidade de formação de qualidade a esses profissionais a fim de efetivarem esse desafio (Cruz, 2012).

4.5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT*

As análises dos resultados relacionadas ao estudo 2 da presente pesquisa, avaliação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*, foram organizadas em quatro passos: (1) análise dos resultados gerados pela investigação das estratégias de gestão de sala de aula das professoras da educação infantil por meio da avaliação pré e pós-teste das observadoras; (2) análise dos resultados das avaliações dos *workshops* pelas professoras; (3) análise dos resultados da avaliação do programa como um todo pelas professoras; e (4) análise dos resultados das habilidades sociais e dos problemas de comportamento das crianças, que foram avaliadas pré e pós-teste pelas suas respectivas professoras.

4.5.1 Caracterização das participantes do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management*

A caracterização das participantes, conforme apresentada na seção anterior Método, destacou aspectos gerais das seis professoras, que presenciaram o programa em sua íntegra. Nesse momento, apresenta-se, por meio da Tabela 21, os dados de cada uma delas de forma detalhada.

Tabela 21: Caracterização das professoras participantes do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*

Professoras	Idade (anos)	Tempo atuação (anos)	Formação acadêmica	Faixa etária alunos (anos)			Número de alunos	
				Média	DP	Total	Gênero masculino	Gênero feminino
A	32	13	Pedagogia ^(a)	5 - 6	0,40	18	10 (55,6%)	8 (44,4%)
B	33	14	Educação Especial ^(c)	4 - 5	0,28	16	9 (56,30%)	7 (43,8%)
C	39	15	Língua Portuguesa ^(c)	5 - 6	0,21	19	12 (63,3%)	7 (36,8%)
D	27	2	Pedagogia ^(a)	3	0,00	18	9 (50%)	9 ((50%)
E	33	5	Pedagogia ^(b)	4	0,07	20	11 (55%)	9 (45%)
F	46	20	Pedagogia ^(b)	4 - 5	0,45	20	16 (80%)	4 (20%)

Notas: (a) Curso em andamento; (b) Curso concluído; (c) Especialização

A Tabela 21 mostra que quatro professoras (“B”, “C”, “E” e “F”) apresentaram formação acadêmica concluída em Pedagogia, sendo que duas delas já possuem especialização. Ainda, quatro professoras (“A”, “B”, “C” e “F”) possuem mais de dez anos de atuação e duas (“D” e “E”) até cinco anos. Destaca-se, ainda, que as professoras possuíam em média 35 anos de idade ($dp=6,60$) e, em sua sala de aula, em média, 18,5 alunos, sendo que o gênero masculino apresentou predominância. A idade média das crianças foi de 4,41 anos ($dp=0,83$).

4.5.2 Avaliação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management* por meio do instrumento Inventário de boas práticas

O instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) teve sua consistência interna verificada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach¹⁷, o qual apresenta os seguintes valores.

Tabela 22: Alfa de Cronbach pré e pós-teste do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*)

<i>BPI</i>	Pré-teste	Pós-teste
Escala geral	0,97	0,98
Organização da sala	0,65	0,83
Planejamento e transições	0,74	0,81
Atividades	0,56	0,87
Planos de comportamento	0,82	0,95
Ensino individualizado	0,89	0,91
Práticas emocionais	0,86	0,95
Relacionamento/comunicação	0,85	0,94
Disciplina	0,71	0,87
Envolvimento parental	0,67	0,98

A Tabela 22 mostra que o instrumento em seu todo demonstrou alto índice de confiabilidade. Três subescalas no pré-teste que demonstraram um índice abaixo de 0,70: “organização da sala de aula”, “atividades” e “envolvimento parental”. Já no pós-teste, todas as subescalas apresentaram índices acima de 0,80. De forma geral, os índices encontrados no presente estudo superam os encontrados por Vale (2011) em sua pesquisa.

¹⁷ Optou-se por retirar quatro itens de quatro subescalas que apresentaram Alfa abaixo de 0,50 na primeira análise estatística sendo: na subescala disciplina (pré-teste), retirou-se o item 2 “As regras estão definidas de forma positiva e têm indicações visuais, além das palavras escritas”; na subescala envolvimento parental (pré-teste), o item 5 “A professora considera os pais uma fonte de ideias, materiais e apoio ao desenvolvimento das atividades”; na subescala planos de comportamento (pós-teste), excluiu-se o item 3 “A professora está atenta e reforça positivamente o comportamento apropriado das crianças”; e na subescala relacionamento/comunicação, retirou-se o item 4 (pós-teste) “A professora fala calmamente com as crianças”.

Para medir o grau de correlação entre as subescalas do instrumento *BPI*, utilizou o coeficiente de correlação de Spearman. Nas Tabelas 23 e 24, apresenta-se os resultados encontrados pré e pós-teste, respectivamente.

Tabela 23: Correlação entre as subescalas do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) – pré-teste

Subescalas BPI	Organização da sala	Planejamento e transições	Atividades	Planos de comportamento	Ensino individualizado	Práticas emocionais	Relacionamento/comunicação	Disciplina
Planejamento e transições	0,49							
Atividades	0,66	0,94**						
Planos de comportamento	0,64	0,81*	0,81*					
Ensino individualizado	0,54	0,83*	0,77	0,99**				
Práticas emocionais	0,43	0,94**	0,83*	0,90*	0,94**			
Relacionamento/comunicação	0,14	0,83*	0,66	0,81*	0,89*	0,94**		
Disciplina	0,46	0,99**	0,90*	0,87*	0,90*	0,99**	0,90*	
Envolvimento parental	0,75	0,58	0,58	0,88*	0,87*	0,72	0,58	0,66

*Nível de significância de 0,05. **Nível de significância de 0,001.

A Tabela 23 mostra um grau de correlação forte entre grande parte das subescalas do instrumento *BPI*. No pré-teste, as correlações mais fortes e significativas ($\rho=0,99$, $p<0,001$) foram encontradas entre as subescalas “planejamento e transições” e “disciplina”, “práticas emocionais” e “disciplina” e “plano de comportamento” e “ensino individualizado”. A subescala que apresentou um menor número de correlações significativas com as demais subescalas foi “envolvimento parental”, com “plano de comportamento” e “ensino individualizado”. A subescala “organização da sala de aula” não apresentou nenhuma correlação significativa. Pode-se dizer, de forma geral, que ter um ambiente de sala de aula organizado em termos de materiais físicos não demonstrou ser tão identificado pelas observadoras quanto as estratégias que a professora utiliza para estabelecer regras claras, lidar com os comportamentos adequados e inadequados dos alunos, considerar as diferenças individuais e desenvolver competências das crianças em seus campos emocional e social. Em relação ao envolvimento parental, pode-se dizer que as queixas dos pais podem vir direcionadas às professoras em pedidos de ajuda em como devem lidar com os comportamentos inadequados dos filhos e como podem ajudar seus filhos nas tarefas escolares; assim, as professoras que investem em estratégias de planos de comportamento e ensino individualizado podem ser mais sensíveis e assertivas para construir parcerias com esses pais. Certamente, quando o professor se utiliza dessas estratégias para gerir sua sala de

aula, ele está utilizando-se de ações direcionadas a criar e manter um clima propício de aprendizagem (Brophy, 2011).

As correlações encontradas no pós-teste estão apresentadas na Tabela 24.

Tabela 24: Correlação entre as subescalas do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) – pós-teste

Subescalas <i>BPI</i>	Organização da sala	Planejamento e transições	Atividades	Planos de comportamento	Ensino individualizado	Práticas emocionais	Relacionamento/comunicação	Disciplina
Planejamento e transições	0,89*							
Atividades	1,00**	0,89*						
Planos de comportamento	0,83*	0,60	0,83*					
Ensino individualizado	0,88*	0,70	0,88*	0,88*				
Práticas emocionais	0,71	0,49	0,71	0,94**	0,70			
Relacionamento/comunicação	0,81*	0,64	0,81*	0,99**	0,89*	0,90*		
Disciplina	0,81*	0,64	0,81*	0,99**	0,89*	0,90*	1,00**	
Envolvimento parental	0,83*	0,62	0,83*	0,83*	0,98**	0,62	0,84*	0,84*

*Nível de significância de 0,05. **Nível de significância de 0,001.

A Tabela 24 apresenta fortes correlações entre grande parte das subescalas do instrumento *BPI* no pós-teste. Duas correlações perfeitas ($p=1,00$, $p<0,001$) foram encontradas entre as subescalas: (1) “organização da sala” e “atividades” e (2) “relacionamento/comunicação” e “disciplina”. Pode-se perceber que a primeira correlação descrita contribui na direção de que quanto mais um ambiente de aprendizagem englobe materiais que sejam adequados às características, necessidades e interesses particulares das crianças, mais a professora se envolve em ações de orientação, ênfase e acompanhamento dos comportamentos pró-sociais de seus alunos. De acordo com Abbas et al. (2012), um ambiente de educação infantil bem estruturado influencia positivamente a emissão de comportamentos positivos de brincadeiras pelas crianças. Assim, pode-se dizer que o professor teria maiores chances de manejar positivamente o comportamento dos alunos (Aygün et al., 2014). Considerar os materiais adequados e compatíveis ao que a criança sabe e pode realizar aumenta as chances de a professora não utilizar consequências aversivas uma vez que as crianças terão maior probabilidade de sucesso (Pereira et al., 2004). A segunda correlação aponta que quando a professora se expressa corporal e/ou verbalmente de forma afetiva, calma e acolhendo as crianças, ela também estabelece regras claras e descreve as consequências de forma positiva. Uma condição não pode ser dissociada da outra, ou seja, ter regras claras e uma comunicação inassertiva ou ter uma comunicação pautada pelo ouvir, pelo respeito e congruência nas expressões verbais e corporais sem regras claras pode não ser

suficiente para que a criança se sinta segura no ambiente e saiba o que esperam dela. Ao convergir essas duas condições, a professora estará gerindo apropriadamente os comportamentos adequados e inadequados das crianças por meio de regras e consequências positivas e claras e criando um ambiente de sala de aula harmonioso e positivo, que é envolto por respeito, empatia e responsabilidade (Lane et al., 2011; Spodeck & Saracho, 1998; Vale, 2011).

Por fim, apresenta-se, por meio da Tabela 25, os valores em relação às médias, desvio padrão e comparação das médias das subescalas do *BPI* nos momentos de caracterização pré e pós-teste das participantes, realizada por meio das observadoras.

Tabela 25: Médias, desvio padrão e comparação das médias do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) - pré e pós-teste

Subescalas		Média	Desvio Padrão	Wilcoxon Test	p-value
A - Organização da sala	Pré-teste	2,69	0,56	z = -1,78	p = 0,074
	Pós-teste	3,47	0,98		
B - Planejamento e transições	Pré-teste	2,75	0,65	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,24	0,51		
C - Atividades	Pré-teste	3,25	0,49	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	3,92	0,58		
D - Planos de comportamento	Pré-teste	2,95	0,93	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,70	2,35		
E - Ensino individualizado	Pré-teste	3,43	0,95	z = -2,207	p = 0,027
	Pós-teste	4,33	0,73		
F - Práticas emocionais	Pré-teste	2,10	0,76	z = -2,207	p = 0,027
	Pós-teste	3,96	0,99		
G - Relacionamento/ comunicação	Pré-teste	2,51	0,92	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,69	1,74		
H - Disciplina	Pré-teste	2,82	0,52	z = -2,201	p = 0,028
	Pós-teste	4,13	0,66		
I - Envolvimento parental	Pré-teste	3,88	0,49	z = -1,153	p = 0,249
	Pós-teste	4,23	0,85		

A Tabela 25 mostra que as médias de cada uma das subescalas do instrumento *BPI* apresentaram um aumento entre o pré e o pós-teste. Ao analisar os valores do teste de Wilcoxon, comparação de médias, observa-se a diferença estatisticamente significativa das subescalas “planejamento e transições” (p=0,028), “atividades” (p=0,028), “planos de comportamento” (p=0,028), “ensino individualizado” (p=0,027), “práticas emocionais” (p=0,027), “relacionamento e comunicação” (p=0,028) e “disciplina” (p=0,028), indicando a melhoria de tais indicadores após a aplicação do programa. Portanto, pode-se verificar que o programa teve impactos significativos em praticamente 80% das subescalas de estratégias de gestão de sala de aula que se propôs a medir por meio da avaliação das observadoras.

A subescala “organização da sala de aula” foi marginalmente significativa ($p=0,074$). Pode-se refletir que as professoras podem ter sofrido algum impacto pela falta de recursos para efetivarem algumas mudanças nos materiais utilizados em sua sala de aula. Segundo Campos et al. (2006), a educação infantil em nosso país sofre uma carência imensa de materiais pedagógicos específicos às demandas da idade bem como de estrutura física adequada. No workshop 3, quando se trabalhava o tema sobre construção de um plano de incentivos individual e coletivo, e no workshop 4, quando se construía lembretes não verbais, duas professoras relataram: *“precisamos pensar em incentivos que caibam no bolso porque a escola, infelizmente, não tem dinheiro, só os políticos têm”* (professora “A”) e *“nós somos criativas, usamos tudo o que dá porque material não tem e as famílias não têm condições de trazer”* (professora “F”).

A subescala “envolvimento parental” não apresentou diferença significativa ($p>0,05$) quando considerada a análise do pré e pós-teste. Cabe ressaltar o apontamento que os Indicadores da qualidade na educação infantil (2009) estabelecem sobre a necessidade de a escola garantir que os familiares acompanhem as vivências e as produções das crianças, pois, dessa forma, os professores conheceriam mais profundamente as potencialidades, gostos e dificuldades de cada um de seus alunos. Entretanto, é fato que existem inúmeras dificuldades e falta de integração nessa relação família-escola (Poloni & Dessen 2005; Rios & Denari, 2008). Esse fenômeno pouco harmonioso e satisfatório ocorre há muito tempo e carrega em si inúmeros fatores dificultadores (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), que parecem não ter sido atingidos por meio da intervenção proposta no presente estudo. Porém, analisando-se em termos de alteração de média, pode-se observar que as professoras realizaram ações nessa direção, conforme ilustra o relato de uma professora: *“depois que comecei o plano de incentivos e consequências, percebi que um menino muito problemático começou a melhorar e fomos com a turma toda visitar a casa dele como uma recompensa individual e coletiva. Foi tão bom, ele se sentiu valorizado, feliz e orgulhoso de seus bichinhos. Na sala de aula ele melhorou muito com os colegas e, em casa, a mãe relatou que hoje não tem mais o que se queixar dele”* (professora “B”).

Portanto, afirma-se que os objetivos propostos pelo programa (Webster-Stratton, 2003a; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2012) foram alcançados. Entretanto, em futuros estudos envolvendo nosso contexto cultural, surge a necessidade de aumentar o número de participantes a fim de ampliar a análise das duas subescalas organização da sala e

envolvimento parental em relação às diferenças significativas de momentos pré e pós-teste. Em Portugal, o estudo de Vale (2011) obteve diferença significativa em todas as subescalas.

Sugere-se a análise da Figura 10 para comparação gráfica qualitativa da alteração das médias de cada uma das subescalas na avaliação pré e pós-teste, apresentadas anteriormente na Tabela 25.

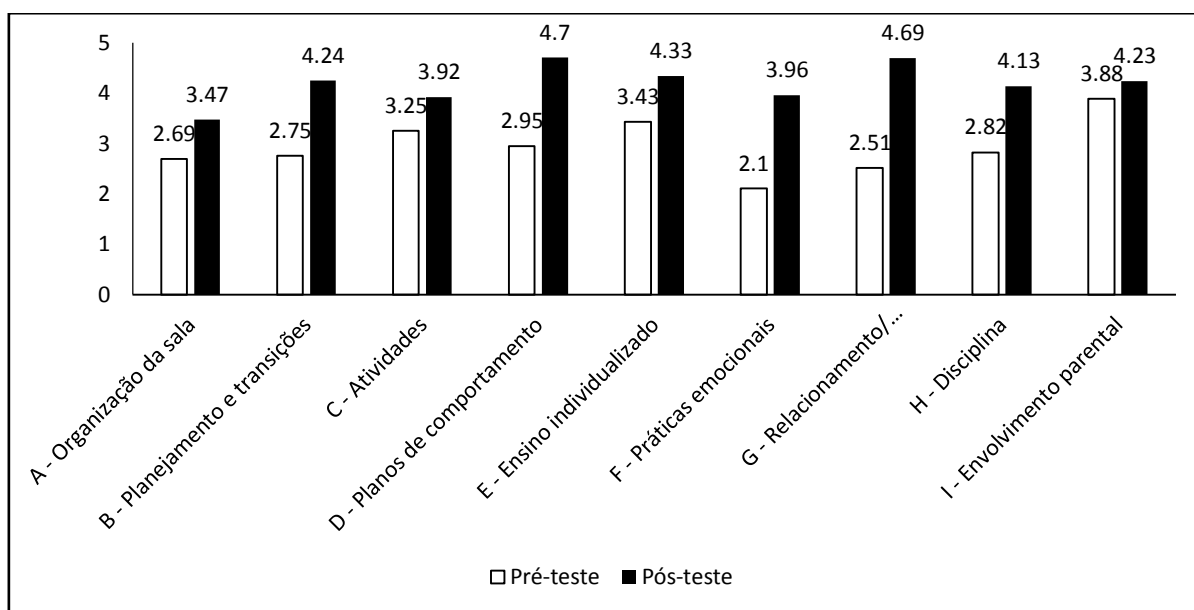


Figura 10 – Médias do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) - pré e pós teste.

A Figura 10 mostra o aumento da pontuação das médias em todas as subescalas do BPI. Ressaltando que esse dado não implica em diferença significativa, conforme teste de Wilcoxon apresentado na Tabela 25. Percebe-se que na avaliação pré-teste a subescala que obteve a menor média foi “práticas emocionais” e a com maior média foi “envolvimento parental”. Na avaliação pós-teste, a subescala com menor média foi “organização da sala de aula” e a com maior média foi “planos de comportamento”. Ao comparar as médias em termos de pontos, não de significância, nas avaliações pré e pós-teste, pode-se perceber que a subescala que teve um menor número de pontos foi “envolvimento parental” (0,35) e as três subescalas que atingiram uma pontuação mais alta foram: “relacionamento/comunicação” (2,18), “práticas emocionais” (1,86) e “planos de comportamento” (1,75). O relato verbal da professora “C” ilustra essas três subescalas: *“eu vejo que hoje eu estou investigando o problema, falo mais calma, sei ignorar comportamentos das crianças, tenho um plano de recompensa, sinto que não exponho as crianças, as elogio mais e consigo me autoavaliar mais”*.

As demais subescalas, em ordem crescente de pontos, apresentaram-se da seguinte forma: “atividades” (0,67), “organização da sala” (0,78), “ensino individualizado” (0,90), “disciplina” (1,31) e “planejamento e transições” (1,49). Ao comparar as médias com o estudo de Vale (2011), observa-se que em Portugal a subescala “atividades”, tanto no pré e pós-teste, foi a que demonstrou maior média e a subescala “planos de comportamento”, tanto no pré e pós-teste, foi a que obteve a menor média entre as demais subescalas. De maneira geral, pode-se dizer que as professoras, no momento do pré-teste, utilizavam as estratégias de gestão de sala de aula com uma frequência entre “quase nunca” e “às vezes”; após a intervenção por meio do programa *IY TCM*, o uso das estratégias aumentou de frequência passando a ser “quase sempre” e próximo a “sempre”.

Procurando analisar a alteração de frequência pré e pós-teste de cada um dos itens das subescalas do *BPI*, construíram-se as Tabelas 26 a 34.

Tabela 26: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) – subescala organização da sala

Subescala	Itens <i>BPI</i>	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Organização da sala	1. A sala está estruturada em áreas de aprendizagem bem definidas e equipadas. O número de crianças permitido em cada área está definido e aparente (p. ex.: crachá, símbolos)	2,17	0,98	3,00	2,19
	2. Os materiais se encontram em boas condições e identificados por uma etiqueta para serem guardados em locais específicos, que também estão etiquetados	2,91	1,56	3,00	2,19
	3. Os materiais são variados e atendem diferentes níveis de desenvolvimento	2,75	0,61	3,67	1,21
	4. Os materiais que promovem a interação social estão presentes em todas as áreas de aprendizagem (p. ex.: jogos, fantoches, quebra-cabeças etc.)	2,33	1,50	3,67	0,81
	5. Os materiais são alternados ao longo do ano escolar a fim de manter a novidade e o interesse das crianças	3,25	0,88	3,50	0,84
	6. Existem pistas visuais que permitem à criança saber quando uma área de aprendizagem ou atividade não está disponível (p. ex.: sinal de Pare, área coberta)	1,00	0,00	2,67	1,08
	7. A sala de aula permite que todas as crianças estejam visíveis à professora (p. ex.: estantes ou paredes mais baixas do que as crianças)	4,41	0,49	4,83	0,41

A Tabela 26 se refere à subescala “organização da sala de aula”, que foi marginalmente significativa ($p=0,074$) em suas médias pré e pós-teste, e mostra que a estratégia “existem pistas visuais que permitem à criança saber quando uma área de aprendizagem ou atividade não está disponível” manifestou a menor média tanto no pré quanto no pós-teste. A estratégia “a sala de aula permite que todas as crianças estejam visíveis

à professora” apontou a maior média nos dois momentos. No contexto escolar nacional, essa subescala embasa-se nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010) e nos Indicadores da qualidade na educação infantil (2009), que indicam espaço físico, materiais e mobiliários adequados à educação infantil como favorecedores de experiências, vivências acessíveis e de desenvolvimento motor, afetivo etc., atendendo especificidades e necessidades educativas especiais. Para Forneiro (2007), o espaço físico da sala de aula se caracteriza por ser um acúmulo de inúmeros recursos de aprendizagem e de desenvolvimento às crianças constituindo-se como um ambiente rico e estimulante de aprendizagem ao professor e à criança.

Do mesmo modo, o planejamento e transições de atividades pelo professor impacta a qualidade da educação infantil (Dal Coletto, 2014) e apresentou no presente estudo uma diferença significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,028$).

Tabela 27: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala planejamento e transições

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Planejamento e transições	1. Existe um planejamento diário de atividades sendo previsível e flexível ao mesmo tempo	4,50	0,54	4,83	0,40
	2. O planejamento diário de atividades está afixado em um local visível às crianças, aos pais e visitantes	3,67	2,06	3,67	2,06
	3. O planejamento diário alterna atividades mais agitadas e outras mais calmas (p. ex.: brincadeira no parque, contar história)	3,91	1,28	5,00	0,00
	4. Há um equilíbrio entre as atividades propostas pela professora e as escolhidas pelas crianças	1,50	0,54	3,41	0,49
	5. A professora utiliza as brincadeiras das crianças para observá-las em interação ao invés de observá-las individualmente	2,25	1,47	4,25	0,88
	6. Não há tempo perdido nem transições de atividades desnecessárias	2,67	1,03	4,08	1,20
	7. As crianças são avisadas sobre o que se espera delas antes de iniciarem uma nova atividade	3,58	0,66	4,67	0,51
	8. As transições de atividades são anunciadas para as crianças antes de começarem e acontecem de forma tranquila	3,50	1,18	4,67	0,51
	9. É utilizado um sinal que avisa sobre a transição (p. ex.: canção, campainha, palmas)	1,75	1,60	4,91	0,20
	10. São utilizadas pistas visuais ou auditivas (sinal colado no chão que sinaliza onde começa a fila, locomoção) para as transições que exigem maior organização das crianças (p. ex.: “trenzinho para o lanche”), e elas são realizadas de forma ativa (p. ex.: cantando, imitando animal em movimento)	2,33	1,40	4,08	0,73
	11. A professora só inicia uma nova atividade quando as crianças estão prontas para começar	2,33	1,50	3,91	0,91
	12. Existe um sistema (p. ex.: quadro, tabela, cartões) que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar	1,00	0,00	3,41	1,02

A Tabela 27 mostra que no momento pré-teste as estratégias com maiores médias, próximas ao “quase sempre” utilizadas pelas professoras, foram: “existe um planejamento diário de atividades sendo previsível e flexível ao mesmo tempo” (4,50), “o planejamento diário alterna atividades mais agitadas e outras mais calmas” (3,91) e “o planejamento diário de atividades está afixado em um local visível às crianças, aos pais e visitantes” (3,67). Salienta-se que a estratégia com maior média foi acessada verbalmente pelos observadores às professoras; pode ser que esse modo de mensuração foi impactante na melhor avaliação do item, bem como pode-se pensar que é uma das rotinas administrativas exigidas dos professores em sua atuação. Por outro lado, as menores médias no pré-teste destacaram nas estratégias: “existe um sistema que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar” (1,00), “há um equilíbrio entre as atividades propostas pela professora e as escolhidas pelas crianças” (1,50) e “é utilizado um sinal que avisa sobre a transição” (1,75). Essa última estratégia, distinguiu-se no momento pós-teste como sendo a que apresentou um aumento de pontuação entre os dois momentos, passando de 1,75 para 4,91, ou seja, entre “nunca” a “quase nunca” utilizada pela professora passou a ser próxima a “sempre” utilizada. Analisando-se as médias do pós-teste, percebe-se que as estratégias que se mostraram ainda como menos frequentes (3,41) na gestão de sala de aula pelas professoras foram: “há um equilíbrio entre as atividades propostas pela professora e as escolhidas pelas crianças” e “existe um sistema que permite às crianças a escolha de quais áreas de aprendizagem querem utilizar”. Considerável resgatar que esse resultado pode se confrontar com a estratégia da subescala organização da sala (“a sala está estruturada em áreas de aprendizagem bem definidas e equipadas. O número de crianças permitido em cada área está definido e aparente”), pois pode ser que se a sala não está organizada em ambientes de aprendizagem, fica difícil para as crianças escolher quais áreas utilizar. De forma geral, pode-se dizer que o aumento da média das estratégias que compõe a subescala planejamento e transições está de acordo com o que Webster-Stratton (2008) indica como fundamental às ações de ensino do professor.

A Tabela 28 apresenta os resultados da subescala “atividades”, que se refere às atividades individuais e coletivas e que envolvem os comportamentos da professora de orientação, ênfase, acompanhamento em relação aos comportamentos que seus alunos emitem e que se relacionam ao campo pró-social, ressaltando que essa subescala apresentou diferença significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,028$).

Tabela 28: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala atividades

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Atividades	1. A turma toda se reúne por períodos não superiores a 20 minutos sendo momentos de participação ativa das crianças (p. ex.: canções, conversas, dramatizações)	2,58	1,62	4,50	0,84
	2. As atividades com a turma toda são planejadas para que as crianças se envolvam ativamente	3,58	0,80	4,25	0,88
	3. A professora orienta as crianças de forma clara e simples sobre o comportamento que se espera delas antes de iniciar as atividades em grupos	3,16	1,12	4,67	0,41
	4. A professora dedica tempo e atenção às crianças e faz elogios às que demonstram comportamentos pró-sociais (p. ex.: agradecer, esperar a vez etc.)	2,91	1,31	4,25	1,17
	5. A professora ensina às crianças competências sociais específicas (p. ex.: resolução de problema, lidar com raiva, esperar a vez, cooperar), criando oportunidades para que elas as pratiquem	2,50	1,48	4,50	1,22
	6. Existe um espaço físico demarcado para a reunião da turma toda (p. ex.: tapete)	3,83	1,83	4,00	1,67
	7. Os materiais das atividades planejadas pela professora estão prontos antes das crianças chegarem	3,91	0,97	4,50	0,63
	8. As atividades em grupos são semiestruturadas a fim de permitirem às crianças diferentes aprendizados e comportamentos	3,25	0,76	3,83	0,98
	9. Diariamente a professora planeja atividades de cooperação entre as crianças	4,00	1,26	4,17	0,98
	10. As atividades são adaptadas ou modificadas sempre que necessário para favorecer que as crianças as realizem com sucesso	3,16	1,21	4,00	1,09
	11. Durante as atividades livres (p. ex.: parque, brincadeiras), a professora acompanha as crianças fazendo comentários descritivos sobre o que elas estão fazendo	4,08	1,11	2,00	0,89
	12. As atividades livres ocupam a maior parte do tempo da rotina escolar dando oportunidade para que as crianças escolham materiais ou brincadeiras e os arrumem depois de usá-los	2,83	0,93	2,41	0,49
	13. A professora procura oportunidades, durante as refeições, descanso ou momentos de escolha da criança, para enfatizar temas trabalhados com a turma toda	2,41	1,35	4,00	0,00

A Tabela 28 mostra que duas estratégias chamam a atenção por terem apresentado uma redução na média entre o pré e o pós-teste: “durante as atividades livres, a professora acompanha as crianças fazendo comentários descritivos sobre o que elas estão fazendo” (de 4,08 para 2,00) e “as atividades livres ocupam a maior parte do tempo da rotina escolar dando oportunidade para que as crianças escolham materiais ou brincadeiras e os arrumem depois de usá-los” (de 2,83 para 2,41). Supõe-se que o momento da observação pode não ter oferecido a constatação de um maior número de atividades livres e/ou a professora pode ter estado mais focada no desenvolvimento de atividades dirigidas conforme seu plano de aula. A estratégia que demonstrou maior média no pós-teste foi: “a professora orienta as crianças de forma clara e simples sobre o comportamento que se espera delas antes de iniciar as atividades em

grupos” (4,67). Certamente, essa estratégia, quando utilizada pelo professor, pode favorecer o preparo com antecedência das crianças pequenas e que tenham comportamentos de desatenção, impulsividade e distração para que possam ter sucesso no cumprimento das atividades (Webster-Stratton, 2008).

Assim, segue-se a Tabela 29, para analisar a subescala “planos de comportamento”, que teve diferença significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,028$), sendo composta pelas ações da professora para lidar com os comportamentos inadequados e adequados das crianças, bem como a forma como ela garante a comunicação adequada de todos seus alunos.

Tabela 29: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala planos de comportamento

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Planos de comportamento	1. A professora utiliza de forma apropriada e com moderação estratégias como “time-out” (tempo de pausa), ignorar ou redirecionar o comportamento inadequado	2,41	1,02	4,58	1,02
	2. A professora se assegura que todas as crianças tenham uma forma de se comunicarem apropriadamente e funcionalmente	2,83	1,21	4,33	1,21
	3. A professora está atenta e reforça positivamente o comportamento apropriado das crianças	2,75	0,61	-	-
	4. A professora analisa funcionalmente o comportamento inadequado da criança a fim de entendê-lo (condições em que o comportamento ocorreu e suas consequências)	2,67	1,50	3,83	1,32
	5. Existem planos de comportamento individuais para crianças específicas, desenvolvidos por meio de uma análise funcional do comportamento, sendo implementados com o envolvimento de toda a equipe pedagógica e respectivos pais	3,16	1,47	3,41	1,11
	6. Todo material, referente aos planos de comportamento existentes, é guardado para ser utilizado na avaliação e revisão de ações	3,91	1,62	3,75	1,40

Um dos destaques da subescala “planos de comportamento”, apresentado na Tabela 29, é sobre o desenvolvimento dos professores por meio da análise funcional do comportamento, que é uma peça-chave para a análise do comportamento, porque é por meio dela que se identifica as relações estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente. Ela fornece indicações sobre o meio que antecede o comportamento do indivíduo, o comportamento propriamente dito e as consequências desse (Matos, 1999; Meyer, 2003). Entretanto, não é um desenvolvimento simples de se alcançar pelos professores, pois implica em mudança de postura de rotulações e/ou culpabilização do aluno que a própria cultura ensina e carrega nas relações (Campos, 1997). Percebe-se que ocorreram aumentos nas médias pré e pós-teste, entretanto, sem alterações expressivas de pontuações nas estratégias: “a professora analisa funcionalmente o comportamento inadequado da criança a fim de entendê-lo”, “existem

planos de comportamento individuais para crianças específicas, desenvolvidos por meio de uma análise funcional do comportamento, sendo implementados com o envolvimento de toda a equipe pedagógica e respectivos pais” e “todo material, referente aos planos de comportamento existentes, é guardado para ser utilizado na avaliação e revisão de ações”. Sendo que esta última apresentou leve redução suposta pela não constatação de materiais pelos observadores.

As duas estratégias que tiveram as médias destacadas, acima de 4,00, no momento pós-teste foram: “a professora utiliza de forma apropriada e com moderação estratégias como ‘time-out’ (tempo de pausa), ignorar ou redirecionar o comportamento inapropriado” e “a professora se assegura que todas as crianças tenham uma forma de se comunicarem apropriadamente e funcionalmente”. No início do *workshop* 5, no qual foi apresentada a técnica do tempo de pausa, resgata-se a fala de uma das professoras, que demonstrou a distorção inicial sobre a técnica, e a média do pós-teste demonstrou o ensino adequado por meio do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*: “credo... tirar o aluno e deixá-lo sozinho... vão achar que a gente está judiando dele e que não estamos fazendo nada para melhorar a situação” (professora “E”).

Por fim, infelizmente, a estratégia “a professora está atenta e reforça positivamente o comportamento apropriado das crianças” teve sua média verificada apenas no pré-teste devido seu índice de confiabilidade ser reduzido no pós-teste. Entretanto, percebe-se que o uso da professora foi entre “quase nunca” e “às vezes”. Para Pereira et al. (2004), quando o professor provém consequências reforçadoras positivas aos comportamentos do aluno, ele está, ao mesmo tempo, ressaltando as aproximações do aluno em direção ao desempenho adequado e criando condições para que ele aprenda o que ainda não sabe.

O estudo de Reinke et al. (2014) utilizando o programa *IY TCM* indicou que, ao se comparar crianças com comportamentos indesejados ou inadequados que não tiveram o plano de apoio comportamental e as que tiveram, essas demonstraram níveis reduzidos de comportamentos perturbadores, aumento de comportamento pró-social e uma tendência de melhorar comportamentos em conformidade com as tarefas. De maneira geral e qualitativa, o programa *IY TCM* favoreceu o aumento da frequência dessas estratégias pelas professoras, podendo sustentar que as intervenções efetivas nos comportamentos adequados e inadequados dos alunos possibilitam uma integração maior das crianças em seus relacionamentos interpessoais bem como desenvolve o aluno em áreas cognitiva, física e social (Fornazari et al., 2012).

Sabe-se que na sala de aula diferentes comportamentos dos alunos acontecem concomitantemente e exigem do professor não apenas um olhar coletivo, mas também individual (Batista, 2013). Assim, a Tabela 30 aponta como as estratégias da subescala “ensino individualizado” utilizadas pelas professoras foram avaliadas pelos observadores nos momentos de pré e pós-teste sendo que essa subescala apresentou diferença estatisticamente significativa em suas médias nesses dois momentos de avaliação ($p=0,027$).

Tabela 30: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala ensino individualizado

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Ensino individualizado	1. A professora leva em consideração, em seu planejamento e avaliação das atividades, as necessidades, os interesses e as habilidades individuais das crianças	3,08	1,06	4,08	1,11
	2. A professora planeja as atividades considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças	3,16	0,98	4,41	0,80
	3. Para aumentar o envolvimento das crianças nas atividades, a professora toma como ponto de partida as competências que as crianças já apresentam	3,75	0,88	4,17	0,98
	4. Quando necessário, a professora adapta sua metodologia de ensino à necessidade de cada criança (p. ex.: visual, auditiva, motora)	2,00	1,81	3,33	2,13
	5. A professora planeja as atividades levando em consideração a necessidade de repetição, orientação, modelação e incentivo	3,33	1,21	4,33	0,82
	6. As atividades são ensinadas das mais simples e concretas às mais complexas e abstratas	4,08	1,11	4,33	0,82
	7. Os materiais são adaptados às crianças de acordo com a idade (p. ex.: lápis, espessura do papel, tapetes de estabilização, velcros para fixar materiais)	4,25	1,40	4,91	0,20
	8. Existem pistas visuais que ajudam as crianças a se lembrarem do comportamento apropriado esperado	4,75	0,41	5,00	0,00
	9. A professora leva em conta as diferenças de cultura, gênero e necessidades das crianças no planejamento das atividades, na escolha dos materiais e nos assuntos para discussão com a turma toda	2,50	2,14	4,41	0,73

É possível comparar a Tabela 30 com as anteriores (Tabelas 26, 27, 28 e 29) e perceber que, de forma geral, até o momento, a subescala “ensino individualizado” atingiu médias mais altas na maior parte de seus itens. Destaca-se, nessa subescala, a estratégia “a professora leva em conta as diferenças de cultura, gênero e necessidades das crianças no planejamento das atividades, na escolha dos materiais e nos assuntos para discussão com a turma toda” por ter apresentado um aumento de frequência, por meio de sua média, de próxima ao “quase nunca” (2,50) para “quase sempre” (4,41). Provavelmente, esse aumento refere-se a uma sensibilidade aumentada da professora em relação aos seus alunos e suas particularidades. Segundo Raver et al. (2008), o programa *IY TCM* apontou níveis

estatisticamente mais altos de sensibilidade dos professores do grupo experimental no manejo de comportamentos das crianças do que os professores do grupo de controle. Pode-se dizer que os observadores verificaram que as participantes consideraram e incluíram em seu planejamento e suas ações as diferenças e necessidades específicas de seus alunos. Desse modo, as professoras não estariam interagindo por coerção com seus alunos, ou seja, não estariam focando nas dificuldades de aprendizagem ou comportamentais das crianças, ignorando acertos e potencialidades (Regra, 2004).

Conjuntamente com estratégias voltadas à “organização da sala”, ao “planejamento e transições de atividades”, ao desenvolvimento das “atividades” rotineiras e ao “ensino individualizado”, é imprescindível que as professoras promovam as habilidades sociais em crianças pré-escolares, conforme indicam pesquisas (Lopes, 2013; Dias, 2014). A Tabela 31 expõe a subescala “práticas emocionais”, que contempla esse caminho indicado acima.

Tabela 31: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala práticas emocionais

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Práticas emocionais	1a. A professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros por meio da utilização de fotos, imagens e cartazes que mostram pessoas em diferentes estados emocionais	1,50	1,22	3,67	1,75
	1b. A professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros; a professora demonstra perceber como as crianças se sentem por meio da validação e aceitação dos sentimentos, colocando-se como modelo, nomeando sentimentos, os tons de voz ou gestos expressados pelas crianças	2,33	1,75	4,17	1,16
	1c. A professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros; a professora ajuda as crianças a reconhecerem e a perceberem como um colega se sente, chamando sua atenção às expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras emitidas pelo colega	1,75	0,88	4,50	1,22
	1d. A professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros; a professora utiliza situações reais para praticar a resolução de problemas, iniciando por definir o problema e as emoções envolvidas	1,83	1,32	4,33	1,21
	2. A professora ensina às crianças que todas as emoções e os sentimentos são aceitáveis, mas nem todas as formas de expressá-los são (p. ex.: sentir raiva, sim; bater em alguém, não)	2,33	1,75	4,33	1,21
	3. A professora ensina a expressão apropriada de emoções e sentimentos por meio da nomeação e da autorregulação pelas crianças (p. ex.: “estou me sentindo bravo(a) agora, mas sei que consigo me acalmar. Posso parar, respirar fundo. Quando estiver mais calmo(a), volto à atividade que estava fazendo”)	2,41	1,20	4,17	1,17
(continua)					

(conclusão)

Subescala	Itens <i>BPI</i>	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
	4. A professora desenvolve planos de resolução de problemas na sala de aula de acordo com o nível de desenvolvimento da criança	2,00	1,26	4,33	1,21
	5a. A professora promove a regulação emocional das crianças, a fim de favorecer a interação social positiva na sala reconhecendo indicadores de escalada emocional/comportamental	2,33	1,08	4,17	1,12
	5b. A professora promove a regulação emocional das crianças, a fim de favorecer a interação social positiva na sala identificando as escolhas de intervenção apropriadas	2,58	1,20	4,00	1,26
	5c. A professora promove a regulação emocional das crianças, a fim de favorecer a interação social positiva na sala tentando soluções até a situação estar completamente resolvida	2,17	1,47	4,17	1,17
	5d. A professora promove a regulação emocional das crianças, a fim de favorecer a interação social positiva na sala expondo fotos das crianças trabalhando nas soluções	1,00	0,00	1,91	0,80
	6. A professora cria oportunidades para que as crianças tomem decisões, resolvam problemas e trabalhem em conjunto	3,00	1,54	3,83	1,17

A Tabela 31 mostra, de modo detalhado, que os itens da subescala “práticas emocionais”, que apresentou diferença estatisticamente significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,027$), foram os que apresentaram menores médias, ou seja, as professoras no pré-teste demonstraram entre “nunca” e “quase nunca” o uso dessas estratégias em sua gestão de sala de aula. Pode-se dizer que elas pouco se comportavam desenvolvendo os repertórios social e emocional de seus alunos. Entretanto, após a intervenção por meio do programa *IY TCM*, pode-se observar que a maioria das estratégias demonstraram médias acima do “quase sempre” utilizadas. Portanto, um dos principais objetivos do programa *IY TCM* foi observado, ou seja, aumentar o uso pelos professores de orientações voltadas aos alunos sobre suas competências sociais, emocionais, acadêmicas e seu comportamento de perseverança (Webster-Stratton, 2012). Constata-se que tanto no pré quanto no pós-teste as estratégias (números 1a e 5d) que utilizam fotos, imagens e/ou cartazes para identificar ou favorecer emoções às crianças é algo pouco utilizado no contexto escolar pesquisado, pois nos dois momentos de observação eles apresentaram menores médias dentre todas as estratégias. A estratégia “a professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros a professora ajuda as crianças a reconhecerem e a perceberem como um colega se sente, chamando sua atenção às expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal ou palavras emitidas pelo colega” foi a que apresentou maior média (4,50) no pós-teste. Essa estratégia descreve a empatia, que é uma das classes de habilidades sociais que o professor precisa ajudar as crianças a

desenvolver em seus relacionamentos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2006). Essa subescala é uma das mais relevantes à promoção do desenvolvimento infantil e que, se utilizada de maneira adequada, é a base para que a prática pedagógica do professor promova o sucesso acadêmico e o desenvolvimento social de seus alunos em uma fase de escolarização tão precoce (Brophy, 2011; Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Pianta, 2011). Nessa direção, a pesquisa de Pizato et al. (2014) verificou que o acesso à educação infantil implicou habilidades sociais mais desenvolvidas e menos problemas de comportamento internalizantes no ensino fundamental dessas crianças. Ou seja, investir nessa fase de desenvolvimento e na capacitação dos professores da educação infantil implica em ganhos a longo prazo para as crianças e a sociedade de forma geral.

Para que esse ambiente seja propício ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças é relevante que a professora tenha um relacionamento afetivo e comunicação assertiva e positiva com seus alunos (Batista & Weber, 2012; 2015). A Tabela 32 mostra as estratégias da subescala “relacionamento/comunicação” utilizadas pelas participantes e avaliadas por meio dos observadores, sendo que essa subescala teve diferença estatisticamente significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,028$).

Tabela 32: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala relacionamento/comunicação

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Relacionamento/comunicação	1. Quando a criança chega, a professora a cumprimenta, chamando-a pelo nome	1,41	1,68	4,50	0,63
	2. A professora participa com as crianças em suas brincadeiras, dramatizações e jogos simbólicos	2,16	1,12	4,08	1,28
	3. A professora demonstra respeito e afeto pelas crianças	3,25	1,29	4,50	0,84
	4. A professora fala calmamente com as crianças	3,25	1,08	-	-
	5. A professora ouve as crianças sem emitir juízos de valor	3,00	1,67	4,50	0,84
	6. A professora dá um <i>feedback</i> (retorno) sincero, entusiasta e positivo às ideias das crianças	2,83	1,17	4,33	1,21
	7. A professora permite que as atividades livres sejam de iniciativa da criança	1,50	1,22	2,91	0,49
	8. A professora repete e expande a comunicação verbal das crianças (p. ex.: usam comentários descritivos)	2,67	1,21	4,00	1,26

A Tabela 32 mostra que, no pré-teste, praticamente “nunca” as professoras cumprimentavam as crianças pelos seus nomes (1,41) e que, no pós-teste, elas aumentaram para “quase sempre” (4,50). A estratégia “a professora permite que as atividades livres sejam de iniciativa da criança” apresentou no pré-teste uma média reduzida e manteve no pós-teste a

menor média dentre as demais estratégias. Pode-se inferir que, até o momento da avaliação pós-teste, as professoras não puderam atingir um favorecimento relevante de tomada de iniciativa e senso de autonomia pelas crianças (Lane et al., 2011). A estratégia “a professora fala calmamente com as crianças” teve sua média verificada apenas no pré-teste devido ao reduzido índice de confiabilidade no pós-teste. Apesar disso, percebe-se que a média de 3,25 pode ser considerada abaixo do esperado. Por mais que não tenha sido possível mensurar o pós-teste dessa estratégia, pode-se dizer que se espera que o programa *IY TCM* tenha contribuído para que as professoras tenham aumentado a comunicação positiva com seus alunos (Webster-Stratton, 2012). Conclui-se que as médias do pós-teste inferem que a qualidade da relação professoras e alunos melhorou e, conseqüentemente, a promoção do desenvolvimento da criança e sua aprendizagem (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2012; Luckner & Pianta, 2011).

A Tabela 33 indica os resultados verificados por meio da subescala “disciplina”, que apresentou diferença estatisticamente significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,028$).

Tabela 33: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (BPI) – subescala disciplina

Subescala	Itens BPI	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Disciplina	1. As regras da sala de aula estão afixadas e são revistas sempre que necessário	3,83	1,33	4,50	0,84
	2. As regras estão definidas de forma positiva e têm indicações visuais, além das palavras escritas	-	-	4,41	0,80
	3. As conseqüências do cumprimento ou não das regras são claras	2,33	1,47	4,08	1,02
	4. A professora ignora comportamentos inadequados das crianças que são apenas para chamar a atenção	3,16	0,68	4,08	1,02
	5. A professora utiliza estratégias de redirecionamento aos comportamentos adequados (p. ex.: oferecendo sinais verbais ou não verbais, elogiando etc.)	2,58	1,06	4,58	0,66
	6. A professora possibilita que as crianças façam escolhas	2,08	1,20	3,25	0,27
	7. A professora utiliza comportamentos adequados de colegas para que as outras crianças se comportem da mesma forma	2,33	1,08	4,00	1,26

A Tabela 33 mostra que, quando comparadas as médias pré e pós-teste, as professoras aumentaram o uso das estratégias de disciplina com seus alunos. Para Carter e Doyle (2011), a disciplina positiva é o primeiro passo que o professor precisa adotar para criar e manter uma ordem em sua sala de aula, e Vale (2011) indica que, dessa maneira, a intervenção nos comportamentos inapropriados dos alunos não se torna a primeira necessidade de atuação dos professores e, sim, a promoção e prevenção de comportamentos adequados emitidos pelas crianças. A estratégia que apresentou no pós-teste maior média foi

“a professora utiliza estratégias de redirecionamento aos comportamentos adequados”. Esse resultado vai ao encontro de outros estudos que indicaram que, após a implementação do programa *IY TCM*, observou-se uma diminuição no uso de uma disciplina coercitiva e crítica e aumento no uso de elogios, da consistência e confiança, clima emocional de sala de aula mais positivo (Raver et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2004).

Percebe-se que as menores médias pré e pós-teste foram apresentadas pela estratégia “a professora possibilita que as crianças façam escolhas”. Pode-se inferir que novamente aparece a possibilidade de uma dificuldade que as professoras apresentaram em permitir e favorecer a autonomia, iniciativa das crianças em suas salas de aula. A estratégia “as regras estão definidas de forma positiva e têm indicações visuais, além das palavras escritas” teve sua média verificada somente no pós-teste devido ao baixo índice de confiabilidade indicado no pré-teste, mas apresentou uma média relevante, que, certamente, teve o impacto do programa *IY TCM*.

Sendo assim, pode-se afirmar que essa subescala sustenta-se por estratégias de disciplina positiva que as professoras utilizam na gestão dos comportamentos de seus alunos, ou seja, fornecem elogio e atenção aos comportamentos adequados dos alunos, planejam comportamentos inadequados a serem ignorados, utilizam regras e rotinas em sua sala de aula e fornecem solicitações claras e efetivas sobre quais os comportamentos esperados dos alunos (Fabiano et al., 2013).

Por fim, a Tabela 34 apresenta a última subescala do instrumento *BPI*, “envolvimento parental”, que é uma parceria fundamental ao desenvolvimento global das crianças (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Webster-Stratton, 2008). Resgata-se que essa subescala não apresentou diferença estatisticamente significativa em suas médias pré e pós-teste ($p=0,249$).

Tabela 34: Médias pré e pós-teste dos itens do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*) – subescala envolvimento parental

Subescala	Itens <i>BPI</i>	Média pré-teste	Desvio padrão	Média pós-teste	Desvio padrão
Envolvimento parental	1. O plano de disciplina, utilizado em sala de aula, é de conhecimento dos pais	4,00	1,09	4,16	0,98
	2. A professora estabelece um sistema de comunicação regular com os pais (p. ex.: telefonemas, cartas, agenda, mensagens positivas, quadro de recados)	5,00	0,00	5,00	0,00
	3. A professora cria oportunidades para os pais observarem a equipe pedagógica e participarem de suas atividades em sala de aula	2,50	1,37	3,91	1,20
	4. A professora sugere ideias aos pais de como continuarem as atividades em casa	3,58	0,91	4,00	1,09
	5. A professora considera os pais uma fonte de ideias, materiais e apoio ao desenvolvimento das atividades	-	-	4,17	0,98
	6. A professora convida os pais para encontros/reuniões	4,41	1,42	4,17	0,98

A Tabela 34 mostra que a estratégia “a professora estabelece um sistema de comunicação regular com os pais” obteve média máxima nos momentos pré e pós-teste e, possivelmente, deve-se ao fato de que os alunos possuem uma agenda e, na educação infantil, diariamente as professoras anotam sobre alimentação, comportamento, eventos e/ou avisos gerais. Sobre a estratégia que obteve menores médias pré e pós-teste (“a professora cria oportunidades para os pais observarem a equipe pedagógica e participarem de suas atividades em sala de aula”), possivelmente, esse dado refere-se à dificuldade que as professoras possuem em relação a espaço físico, número elevado de atividades burocráticas etc. A estratégia “a professora considera os pais uma fonte de ideias, materiais e apoio ao desenvolvimento das atividades” também teve seu índice de confiabilidade no pré-teste reduzido e, portanto, apresentou uma média pós-teste relevante. De forma geral, percebe-se que as professoras do presente estudo utilizam estratégias de envolvimento dos pais no contexto escolar dos filhos. Como indica Webster-Stratton (2012), favorecer uma parceria positiva entre professores e pais é um fator de proteção ao desenvolvimento infantil e que as estratégias positivas utilizadas pelas professoras em sala de aula beneficiam adicionalmente as relações pais-filhos no contexto doméstico (Baker-Henningham & Walker, 2009).

Após as análises descritivas dos itens de cada subescala, procedeu-se à análise estatística correlacional e quando correlacionadas as variáveis de caracterização das participantes (idade, há quantos anos é professora, formação acadêmica, gênero dos alunos e número de alunos em sala de aula) verificou-se apenas uma correlação inversa e significativa entre a variável número de alunos em sala de aula e a subescala “relacionamento/comunicação” ($\rho = -0,84$; $p < 0,05$). Ou seja, quanto maior o número de alunos em sala de aula menor a qualidade do relacionamento e da comunicação entre professor e aluno. Conforme aponta estudo de Weber et al. (2015), o tamanho da turma é uma fonte de estresse para as professoras e, dessa forma, pode-se pensar que o relacionamento e a comunicação entre professor e aluno estariam comprometidos. Uma professora mais estressada irá expressar em suas expressões verbais e corporais menos afetividade, menos calma e acolhimento às crianças e às suas ideias. Ormeño (2004) destacou que o número de alunos pode ser um dos fatores que afetam os resultados de capacitação das professoras da educação infantil para lidar com crianças agressivas.

A última análise de resultados realizada em relação ao *BPI* foi sobre as médias pré e pós-teste de cada uma das participantes, conforme mostra a Tabela 35.

Tabela 35: Médias pré e pós-teste das participantes avaliadas pelo instrumento Inventário de boas práticas (BPI)

Itens	Média pré-teste	Média pós-teste	Diferença médias pré e pós-teste
Participante A	3,32	4,73	1,41
Participante B	3,89	4,62	0,73
Participante C	2,57	4,55	1,98
Participante D	2,75	3,83	1,08
Participante E	2,63	3,67	1,04
Participante F	2,04	2,88	0,84

Na Tabela 35 constata-se que, tanto no momento pré quanto no pós-teste, a professora “F” teve a menor média verificada pelas observadoras (2,04/2,88) sendo, inclusive, a participante que apresentou menor diferença entre essas duas médias. Supõe-se que alguns fatores podem ter influenciado a menor média apresentada pela professora “F” como, por exemplo: era a única professora da educação infantil da escola, ou seja, não apresentava nenhuma colega de trabalho no mesmo nível de escolarização; demonstrou ao longo dos *workshops* mais dificuldade em alterar verbalizações negativas para positivas e estabelecer limites aos comportamentos das crianças; e teve maior dificuldade em responder os questionários sobre seus alunos, demonstrando uma certa desorganização, que pode ter interferido em uma menor mudança de estratégias de gestão de sala de aula.

Em relação às estratégias que elas utilizam na gestão da sua sala de aula e dos comportamentos dos alunos, a professora “B” foi a que demonstrou maior média no momento pré-teste (3,89) e a professora “A” foi que apresentou maior média no momento pós-teste (4,73). Percebeu-se um comportamento interessante relacionado à professora “A”, ela iniciou sua participação bastante resistente à proposta e demonstrou certa dificuldade nos treinos em grupo, entretanto, com o passar dos *workshops*, ela relatou diversas situações de sua sala de aula sendo melhoradas e mostrou-se mais confortável a partir do *workshop* 4. Possivelmente, porque os três primeiros *workshops* trabalharam no sentido de comportamentos proativos da professora e ela apresentou um maior interesse sobre os temas de gestão e prevenção de comportamentos indesejados dos alunos em sala de aula. Sobre a professora “B” observou-se um comportamento relatado verbalmente pelas observadoras na avaliação pré-teste de que era a professora que parecia ter o maior controle da turma. Ela, também, foi a professora que demonstrou maior organização na entrega dos questionários sobre seus alunos.

A professora “C” apresentou a maior diferença entre as médias pré e pós-teste (1,98). Supõe-se que essa diferença foi explicada por um dos comportamentos observados ao longo dos *workshops*, ou seja, essa professora trazia a cada *workshop* as atividades que ela construía em sala de aula a partir do que foi trabalhado no *workshop* anterior como, por exemplo,

quadro de regras reescritas de forma positiva, o material do “Dá cá mais cinco” para formar fila e pedir por meio de sinal não verbal o seguimento das regras acordadas, quadro de recompensas etc.

De maneira geral, observa-se que as professoras “A”, “B” e “C” foram as professoras que apresentaram maiores médias no momento pós-teste quando comparadas às professoras “D”, “E” e “F”. Destaca-se que as professoras com maiores médias atuam na escola que tem sua estrutura mantida por uma instituição estadual e que conta com cronograma semanal fixo de atualização profissional. Enquanto que as professoras com menores médias se encontram em duas escolas que fazem parte de uma instituição filantrópica, que recebe uma pequena verba municipal destinada à sua manutenção, mas apresenta inúmeras dificuldades de manutenção e toda atualização profissional ocorre apenas quando há oferta de algum projeto voluntário.

Observando os resultados estatísticos representados sobre os impactos do programa *IY TCM* nas estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras por meio da avaliação dos observadores, verificou-se que, das nove subescalas propostas à avaliação pelo instrumento *BPI*, sete apresentaram diferenças significativas do pré ao pós-teste e a ocorrência de uma forte correlação entre a variável número de alunos em sala de aula e a subescala “relacionamento/comunicação”. Ao analisar qualitativamente as mudanças de médias pré e pós-teste, pode-se dizer que houve aumento em todas as subescalas. Desse modo, assegura-se que o programa *IY TCM* apresentou fortes evidências positivas como um programa de intervenção de caráter preventivo primário às professoras da educação infantil, do contexto escolar nacional, com a proposta de ensinar-lhes estratégias de gestão de sala de aula positivas e proativas que possuem, em última instância, a promoção de comportamentos pró-sociais e redução de problemas de comportamento dos alunos. A seguir, analisa-se os resultados encontrados pelo instrumento Questionário de avaliação do *workshop* a fim de compreender como cada um dos seis *workshops* foi percebido pelas participantes.

4.5.3 Avaliação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management* por meio do instrumento Questionário de avaliação do *workshop*

O programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* foi composto por seis *workshops*, tendo todos os mesmos tempos de duração. Ao final de cada um deles, as participantes, de forma individual, o avaliavam em relação ao conteúdo

apresentado, exemplos dos vídeos expostos, treinos (*role play*) e discussões em grupo realizados. Os resultados do Alfa de Cronbach do instrumento Questionário de avaliação do *workshop* foram: *workshop* 1 (0,89), *workshop* 2 (0,81), *workshop* 3 (0,72) e *workshop* 4 (0,68). Em relação ao Alfa de Cronbach dos *workshops* 5 e 6 não foi possível calcular porque a variância foi igual a zero.

Buscando analisar as médias de cada um dos quatro itens avaliados pelo instrumento de todos os *workshops*, verificou-se que os itens foram avaliados pelas professoras como praticamente muito úteis, sendo que o item “discussões em grupo” apresentou uma média maior que os demais itens (3,89; dp=0,20), seguido por “conteúdos” apresentados (3,86; dp=0,19), “exemplos de vídeos” (3,72; dp=0,27) e, por fim, “treinos em grupo” (3,64; dp=0,26).

Ao analisar, de forma global, a média de cada um dos *workshops*, constatou-se que todos os *workshops* foram avaliados muito próximos ao escore total máximo do questionário.

Tabela 36: Avaliação geral dos *workshops* realizados (médias, medianas e desvio padrão), escore máximo total = 4,00

Itens	Média	Desvio padrão
<i>Workshop</i> 1	3,75	0,39
<i>Workshop</i> 2	3,54	0,43
<i>Workshop</i> 3	3,50	0,45
<i>Workshop</i> 4	3,91	0,20
<i>Workshop</i> 5	3,95	0,10
<i>Workshop</i> 6	4,00	0,00

A Tabela 36 revela que o *workshop* 6 teve a maior média. Seu tema foi **controle emocional, habilidades sociais e resolução de problemas** e seu objetivo foi treinar as professoras para ensinarem as crianças a serem socialmente competentes por meio do *coaching* social e emocional de encorajamento das crianças a terem comportamentos de cooperação, nomearem sentimentos, expressá-los adequadamente e terem controle das suas emoções. Pode-se pensar em algumas possibilidades que influenciaram a melhor avaliação do *workshop* 6: a aquisição cumulativa de todos os aprendizados dos *workshops* anteriores, as técnicas lúdicas utilizadas (resolução de problemas do *Wally*, gestão da raiva da *Tiny*, cartões de descrições dos sentimentos etc.), o sentimento de confiança entre as participantes e entre elas e a formadora etc. Na pesquisa conduzida por Hutchings et al. (2007), os pesquisadores relataram um maior uso dessas técnicas pelos professores que participaram do grupo experimental quando comparados com o grupo controle. Ao final da avaliação, as professoras registraram os seguintes comentários:

- *“Parabenizo a profa. Gisele pelo empenho e esforço. Estes encontros foram muito proveitosos e já estão mostrando resultados em sala de aula. Estaremos disseminando a proposta, rsrs”* (professora “A”);
- *“Adorei a formação, está sendo muito útil, espero que tenha continuidade. Parabéns Professora Gisele pelo seu empenho e dedicação”* (professora “B”);
- *“Professora Gisele, muito obrigada por nos mostrar novos caminhos, por nos ouvir e por ser tão sensível e profissional. Valeu!”* (professora “C”);
- *“Gostei dos 5 passos para melhorar a fúria onde os professores mostram a tartaruga construída de caixa de papelão e do material que posso retomar quando necessário”* (professora “D”);
- *“As ideias apresentadas durante o workshop foram muito úteis, e fico triste pelos nossos encontros acabarem”* (professora “E”);
- *“Foram ótimos esses dias de curso, pois só veio a enriquecer formas de se trabalhar com problemas que às vezes fugiam ao nosso controle e usando os métodos começam a funcionar”* (professora “F”).

O *workshop* 5 teve como tema **consequências – lidando com problemas de comportamento** e seu objetivo foi apresentar as técnicas do *time-out* (tempo de pausa), o termômetro da raiva para acalmar as crianças e fortalecer os planos de comportamento e as consequências lógicas aos comportamentos inadequados. Percebeu-se, ao longo do desenvolvimento do *workshop*, que as professoras tinham um aprendizado distorcido sobre o tempo de pausa e tinham a sua utilização indiscriminadamente. Depois que compreenderam quando, quais comportamentos e como realizá-los de uma forma adequada, elas se sentiram muito bem na simulação e se tornaram mais sensíveis para elogiar imediatamente o comportamento adequado do aluno, quando ele o emitisse após o tempo de pausa. Ao trabalharmos nos planos de comportamento de alguns alunos difíceis, percebeu-se que elas investiram mais tempo quando comparado ao *workshop* 4, pensando e organizando estratégias preventivas e consequências para comportamentos adequados. Dessa forma, supõe-se que elas conheceram mais interesses individuais de seus alunos e diminuíram o foco inicial que era mudança dos inadequados podendo investir em uma postura proativa. Segundo Baker-Henningham e Walker (2009), um entendimento mais aprofundado sobre as necessidades e capacidades das crianças pelos professores, permite-lhes estar mais próximos; eles se sentem mais seguros e sentem mais prazer em ensinar e

participar das brincadeiras com seus alunos. Na avaliação do *workshop*, as professoras anotaram:

- “*O assunto abordado vai me ajudar como profissional e também como mãe*” (professora “C”);
- “*Gostei muito de fazer as simulações, pude aprender muito*” (professora “D”).

O *workshop* 4 foi o terceiro com maior média (3,91) entre os seis realizados. Seu tema foi **ignorando e redirecionando comportamentos inadequados** e o objetivo foi apresentar a hierarquia de disciplina. Essa terminologia criada pela autora do programa, Carolyn Webster-Stratton, propõe que o professor deve, antes de tudo, basear sua interação com a criança em uma dose maciça de atenção, elogio e encorajamento aos comportamentos pró-sociais das crianças e precisa ter construído um plano de comportamento aos alunos que necessitam de mudanças de comportamentos inadequados. Assim, quando esses comportamentos surgem, o professor deve iniciar sua intervenção por ações menos disruptivas, como, por exemplo, dicas verbais e não verbais para reaproximar e redirecionar as crianças que não estejam realizando as tarefas escolares, estratégias para que a criança desenvolva automonitorização de seus comportamentos e ignorar comportamentos inadequados. Só depois ou em comportamentos em que a criança se machuque ou machuque outrem, que o professor intervém com as estratégias de perda de privilégios e tempo de pausa. Outro tópico trabalhado com as professoras nesse *workshop* foi o processo de elas aprenderem a manter a calma em situações de comportamentos agressivos das crianças para que possam tomar a decisão pela intervenção mais adequada.

- “*Fiquei feliz por observar que os primeiros resultados já começaram a aparecer!!*” (professora “A”);
- “*Gostei bastante do encontro, consegui esclarecer dúvidas e compartilhar as minhas experiências e sucessos*” (professora “B”);
- “*Gostei bastante de nosso encontro hoje. Com certeza usarei dessas estratégias para melhorar a harmonia em meu grupo de sala de aula*” (professora “C”);
- “*Gostei muito dos vídeos apresentados*” (professora “D”);
- “*Foi ótimo pois sempre estamos aprendendo novas estratégias*” (professora “F”).

Pode-se observar pelos comentários das professoras que as estratégias apresentadas no *workshop* 4 contribuíram para que o comportamento da professora se modifique e, dessa forma, influencie o comportamento do aluno em uma interação positiva. Assim, o comportamento do aluno influencia o comportamento do professor (Skinner, 20000) e,

consequentemente, a sala de aula como um todo tem ganhos, como o aumento do clima positivo, da sensibilidade do professor e segurança para lidar com os comportamentos dos alunos, conforme resultados apontados pelo estudo de Raver et al. (2008) utilizando o programa *IY TCM*.

O *workshop* 1 foi o quarto com maior média (3,75) entre os seis realizados. Seu tema foi **construindo relações positivas com os alunos e o professor proativo** e objetivou apresentar a pirâmide de ensino (cf. Figura 3) e os conceitos sobre como construir relações positivas (professor-aluno, pares e professor-pais) e o professor proativo. Sobre a construção de relações positivas foram refletidas e realizadas atividades com temas como: empatia pelas crianças com problemas de comportamento; sentimentos que os pais dessas crianças possuem; sentimentos do professor ao ensinar essas crianças; obstáculos para construir relações positivas com essas crianças; estratégias a serem utilizadas para a construção de relações positivas com todos os alunos (por exemplo, olhar nos olhos das crianças, chamá-las pelo nome, validar seus sentimentos, brincar com elas, ter tempos individuais, cumprimentar as crianças individualmente e com entusiasmo, escuta ativa, contato físico etc.). Sobre o tema, o professor proativo, foram apresentadas estratégias sobre: como elaborar, apresentar às crianças e aos seus pais e expor as regras de sala de aula; como organizar o ambiente de aprendizagem; como ter agenda/horários/transições de atividades; como ter comandos claros e positivos; como utilizar sinais não verbais, atenção e monitoramento positivos das crianças, a importância do elogio e o plano de comportamento. Esse primeiro encontro foi relatado pelas professoras da seguinte forma:

- *“Fiquei contente por perceber que estamos no caminho certo, e tenho grandes expectativas com relação a esta formação”* (professora “A”);
- *“Gostei muito e vou repensar algumas atitudes”* (professora “B”);
- *“Gostei bastante de sua exposição e conversação. Até a próxima!”* (professora “C”);
- *“Espero que através deste curso possa aprimorar e adquirir novos conhecimentos”* (professora “D”);
- *“A troca de ideias e vivências pode auxiliar a resolver alguns problemas que acontecem em sala de aula. Gostei, muito obrigada”* (professora “E”);
- *“Compreendi e percebi a quantidade de pontos positivos e negativos que cometemos em sala! Mas adorei, parabéns!”* (professora “F”).

Percebe-se, pelos comentários das professoras, que o primeiro encontro despertou interesse e vontade de aprender mais das professoras. De forma geral, pode-se dizer que o

programa já estaria dando indícios de atingir um dos requisitos que Pereira e Gioia (2010) apontam como importante à adesão de programas de intervenção pelo corpo docente, atendimento da demanda dos professores participantes. Entretanto, sabe-se que a abordagem inicial do programa, fortalecer o repertório positivo das crianças pelos professores, não seja algo culturalmente fácil, pois a sociedade e o contexto escolar são permeados pelo controle aversivo e a nossa própria cultura nos ensina a agir assim (Skinner, 1972; 2000; Zanotto, 2000). Para ilustrar, resgata-se uma fala que uma das professoras emitiu ao final de todos os *workshops* realizados: “*eu era uma professora, agora sou outra. Tinha resistência no início porque era tudo positivo, mas depois vi que aquela base é o que faz toda diferença*” (professora “A”).

Em penúltimo lugar, o *workshop* 2 alcançou a média de 3,54 com o tema **elogio, encorajamento, atenção e treino**. O objetivo foi dar continuidade aos tópicos sobre o professor proativo, principalmente sobre o elogio (específico, descritivo, individual, pequenos grupos e turma toda), encorajamento para que as crianças se autoelogiem, treino de cooperação entre pares nas brincadeiras e jogos. Esse *workshop* foi muito rico para observar a dificuldade que as professoras da educação infantil apresentaram para desenvolver e se envolver nas atividades de *role play* que simulavam brincadeiras. Também manifestaram dificuldade em transformar suas falas amplas e negativas em verbalizações positivas e descritivas sobre o comportamento da criança. Entretanto, participaram com afinco das atividades propostas e ativamente das discussões em grupo, compartilhando experiências e tirando dúvidas sobre como agir em situações específicas de seu dia a dia. Ao final do *workshop*, os comentários registrados na avaliação foram:

- “*Aula bacana. Aprendi bastante. Até a próxima!*” (professora “C”);
- “*Parabéns e sucesso!*” (professora “E”);
- “*Foi muito bom o curso hoje*” (professora “F”).

Del Prette e Del Prette (2008) destacaram que o elogiar é um dos comportamentos da categoria monitorar positivamente o comportamento do aluno, que compõe um sistema de habilidades sociais educativas do professor. O elogio, quando é utilizado adequadamente, é uma estratégia poderosa para construir relações positivas e seguras nas interações humanas. Entretanto, nem sempre é simples realizá-lo. Silva (2010), ao realizar um programa de intervenção no contexto escolar para professores de alunos entre seis e sete anos com o objetivo de prevenir e minimizar problemas comportamentais das crianças, verificaram que, ao final, os problemas de comportamento das crianças diminuíram, e os professores relataram que aprenderam a observar e elogiar os comportamentos positivos dos alunos. Ou seja, os

professores, em sua imensa maioria, demonstram abertura e desejo de aprender mais e ampliar seu repertório comportamental de gestão de sala de aula e, dessa forma, o campo científico nacional pode buscar contribuir cada vez mais nessa direção e com o contexto escolar (Rios & Williams, 2008).

Com a menor média (3,50), destaca-se o *workshop* 3, que trabalhou com o tema **motivação por meio de incentivos**. Seu objetivo foi ensinar às professoras como aumentar e consequenciar os comportamentos adequados das crianças por meio do uso de incentivos e consequências individual e coletiva. Também, pretendeu-se com esse tema contribuir para desmistificar a noção de que incentivos são prejudiciais ao desenvolvimento infantil e ressaltar o prejuízo causado quando a atenção da professora é focada exclusivamente em comportamentos negativos emitidos pelas crianças (agressão, xingamento) e o relacionamento interpessoal professor-aluno é coercitivo. As professoras aprenderam como comunicar adequadamente e como encorajar os pais a desenvolver em seus filhos as habilidades sociais. Talvez esse *workshop* teve uma média mais reduzida em comparação aos demais devido a algumas interferências externas que não puderam ser controladas pela pesquisadora no dia, por fazerem parte da dinâmica da instituição onde ocorreu o programa: mudança de sala depois do início do *workshop*; segunda sala quente e barulhenta; problemas com recursos audiovisuais. Apesar dessas interferências, que podem ter gerado nenhum comentário ao final da avaliação, a avaliação em si foi considerada entre útil e muito útil. Sabe-se que os temas trabalhados nesse *workshop* estão de acordo com a indicação de Zanotto (1997), pois a autora aponta alguns cuidados que o professor precisa tomar a fim de influenciar positivamente o comportamento do aluno, como, por exemplo: observar o comportamento do aluno e pequenas mudanças relacionadas em função da sua ação; valorizar os comportamentos que se aproximam do comportamento desejado; utilizar procedimentos que aumentem a ocorrência dos comportamentos adequados; e avaliar constantemente sua prática e as contingências que envolvem sua sala de aula, para alterá-las sempre que for necessário. Os estudos de Baker-Henningham et al. (2009) e Carlson et al. (2011) demonstraram que professores que participaram do programa *IY TCM* aumentaram suas estratégias proativas de gestão de sala de aula bem como os elogios e incentivos dispensados às crianças.

Buscando refinar a verificação das avaliações dos *workshops* pelas professoras, construiu-se a Tabela 37.

Tabela 37: Médias e desvio padrão dos itens avaliados em cada um dos *workshops* (escore máximo total = 4,00)

<i>Workshops</i>	Itens avaliados	Média	Desvio padrão
<i>Workshop 1</i>	Conteúdo	3,83	0,41
	Exemplos dos vídeos	3,83	0,41
	Treinos em grupo	3,50	0,55
	Discussões	3,83	0,41
<i>Workshop 2</i>	Conteúdo	3,50	0,55
	Exemplos dos vídeos	3,50	0,55
	Treinos em grupo	3,50	0,55
	Discussões	3,67	0,52
<i>Workshop 3</i>	Conteúdo	3,83	0,41
	Exemplos dos vídeos	3,17	0,75
	Treinos em grupo	3,17	0,75
	Discussões	3,83	0,41
<i>Workshop 4</i>	Conteúdo	4,00	0,00
	Exemplos dos vídeos	3,83	0,41
	Treinos em grupo	3,83	0,41
	Discussões	4,00	0,00
<i>Workshop 5</i>	Conteúdo	4,00	0,00
	Exemplos dos vídeos	4,00	0,00
	Treinos em grupo	3,83	0,41
	Discussões	4,00	0,00
<i>Workshop 6</i>	Conteúdo	4,00	0,00
	Exemplos dos vídeos	4,00	0,00
	Treinos em grupo	4,00	0,00
	Discussões	4,00	0,00

A Tabela 37 mostra que, em relação ao *workshop 1*, o item menor avaliado foi “treino em grupo”. Em relação ao *workshop 2*, o item de destaque com maior média foi “discussões em grupo”. O *workshop 3* obteve menores médias (3,17) próximas ao útil em dois itens, “exemplos de vídeos” e “treinos em grupo”. Já os *workshops 4, 5 e 6* tiveram destaques em suas médias. Algumas possibilidades para esses resultados foram discutidas ao longo da Tabela 35 e, ainda, percebe-se que não teve nenhuma avaliação que considere algum item pouco útil ou neutro. Certamente, o instrumento Questionário de avaliação do *workshop* contribui demonstrando que os itens avaliados mediram de forma coerente as premissas e bases sólidas do programa *IY TCM*: (1) conteúdos bem definidos e baseados em evidências (Webster-Stratton et al., 2011); (2) exemplos de vídeos a fim de alavancar mudanças comportamentais dos envolvidos (Moura & Silares, 2008; Webster-Stratton, 1994b); (3) treinos em grupo, conforme aponta Molina (2007), que o *role play* é um procedimento efetivo e que deve ser incluído em programas de formação docente; e (4) discussões em grupo como um modelo colaborativo entre o formador e os participantes em que o treinador solicita e acolhe ideias e sentimentos dos professores, aprende com eles sobre suas salas de aula e conduz em um processo reflexivo sobre suas experiências, dificuldades buscando envolvê-los em um processo de resolução de problemas (Webster-Stratton et al., 2011).

Por fim, ressalta-se que utilizar o instrumento Questionário de avaliação do *workshop*, imediatamente após o término, contribuiu fortemente como um *feedback* sobre o encontro a fim de ajudar o formador em sua condução aos demais *workshops*. Para Webster-Stratton et al. (2011), esse é um dos aspectos da relação de colaboração entre formador e professores, pois só assim o formador pode cuidadosamente adaptar conceitos e explicações a fim de criar uma situação de aprendizagem segura e acolhedora para que os professores possam refletir e rever suas crenças, expectativas e estilos de interação com os seus alunos.

Procurando correlacionar os instrumentos Inventário de boas práticas (*BPI*) e o Questionário de avaliação do *workshop*, utilizou-se o teste de correlação de Spearman e encontraram-se as seguintes correlações significativas, considerando o pré-teste utilizando o *BPI*: “exemplos dos vídeos” e “planejamento e transições” ($\rho=-0,84$, $p<0,05$) e “atividades” ($\rho=-0,93$, $p<0,001$). Considerando o pós-teste utilizando o *BPI*, as seguintes correlações foram encontradas entre “treino em grupo” e “planos de comportamento” ($\rho=-0,84$, $p<0,05$), “ensino individualizado” ($\rho=-0,91$, $p<0,05$), “relacionamento/comunicação” ($\rho=-0,81$, $p<0,05$), “disciplina” ($\rho=-0,84$, $p<0,05$), “envolvimento parental” ($\rho=-0,89$, $p<0,05$) e entre “exemplos de vídeos” e “envolvimento parental” ($\rho=-0,81$, $p<0,05$). De forma geral, pode-se pensar que, quanto mais frequentes as estratégias positivas utilizadas pelas professoras em sua gestão de sala de aula, verificadas pelo teste de correlação, menos as professoras percebem como úteis os exemplos dos vídeos e do treino em grupo realizados pelo programa.

Entre os itens avaliados pelo Questionário de avaliação do *workshop* encontrou-se uma correlação entre “conteúdos” apresentados e “discussões em grupo” ($\rho=0,82$; $p<0,05$). Pode-se dizer que quanto mais conteúdos apresentados mais discussões entre as participantes eram realizadas, provavelmente, pelas autorreflexões geradas, pelas vivências semelhantes e pela identificação de lacunas em suas formações em relação aos temas propostos. Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), o campo de formação de professores e de melhoria de suas habilidades educativas é promissor e ainda tem um longo caminho a percorrer.

Após a análise dos resultados realizada por meio de cada *workshop* que compõe o programa *IY TCM*, segue-se a análise dos resultados gerados por meio da avaliação do programa como um todo. Até o momento, pode-se observar que as professoras avaliaram, de forma geral, todos os *workshops* como “muito úteis”, sendo o *workshop* 6 o que obteve a maior média entre todos.

4.5.4 Avaliação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management* por meio do instrumento Questionário de avaliação do programa

O Alfa de Cronbach do instrumento Questionário de avaliação do programa¹⁸ apresentou consistência interna geral de 0,80, “efetividade do programa” (0,37), “utilidade do programa” (0,63), “utilidade das técnicas” (0,81) e “avaliação da formadora” (0,67). A consistência interna referente à “efetividade do programa” foi considerada muito abaixo do valor recomendado; pode-se supor que os sete itens que a compõem não estão medindo o que se propõem (Cozby, 2003).

Tabela 38: Médias, medianas e desvio padrão do programa avaliado por meio do instrumento Questionário de avaliação do programa (escore máximo total = 7,00)

Categorias	Média	Desvio padrão
A1 – Efetividade do programa	6,54	0,15
A2 – Utilidade do programa	6,54	0,30
B – Utilidade das técnicas	6,83	0,28
C – Formadora	6,93	0,16

A Tabela 38 mostra que a categoria melhor avaliada pelas participantes foi sobre a “formadora” (média de 6,93). Em seguida, a maior média foi da categoria “utilidade das técnicas” (6,83) e, por fim, as categorias “efetividade” e “utilidade do programa” apresentaram médias semelhantes de 6,54. Pode-se afirmar que o programa foi avaliado, de forma geral, como próximo à excelência (escores iguais e acima de 6,54) em suas categorias sendo que, dessa forma, atingiu-se quantitativa e qualitativamente as dimensões de fidelização do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* indicadas por Webster-Stratton et al. (2011) e Reinke et al. (2013): (1) aderência de carga horária e ao número de *workshops*; (2) formador com habilidades para conduzir o desenvolvimento do programa em seus métodos, sequência e uso dos propósitos ou princípios; e (3) formador como suporte às necessidades específicas dos professores envolvidos.

Por meio do teste de correlação de Spearman entre as subescalas do instrumento Questionário de avaliação do programa, encontrou-se uma correlação positiva entre “efetividade do programa” e “utilidade das técnicas” ($p=0,84$, $p<0,05$). Ou seja, quanto mais as professoras percebem a utilidade das técnicas para lidar com os comportamentos dos alunos (brincar, ignorar, elogiar, redirecionar etc.), mais elas se sentem seguras e otimizadas e

¹⁸ Buscando melhorar o Alfa de Cronbach do instrumento, decidiu-se pela remoção dos seguintes itens: item 5 (Penso que a abordagem utilizada pelo programa em relação aos problemas de comportamento das crianças foi) relacionado à efetividade do programa, item 7 (As sugestões de atividades para serem implementadas em salas de aula foram) relacionado à utilidade do programa e item 3 (Tendo em conta os interesses da formadora, os meus interesses e das crianças, a formadora foi) relacionado à avaliação da formadora.

percebem melhoras no comportamento de seus alunos. Portanto, conforme apontou o estudo de Merret e Whedall (1993), os professores percebem a importância de desenvolverem suas habilidades para conduzir a sala de aula, especificamente o comportamento dos alunos, e apontam que os treinamentos que foquem em como conduzir os comportamentos inapropriados dos alunos em sala de aula são extremamente úteis à sua profissão. Algumas falas das professoras exemplificam esse resultado:

- *“as crianças estão mais calmas, respondem às ordens e combinados, o Dá cá mais Cinco funciona muito bem e para formar a fila está bem tranquilo. Tenho usado muito regras positivas e pouco o tempo de pausa. Percebo que fazer direitinho a transição de atividade, todos prestam atenção”* (professora “B”)
- *“eu senti que o que mudou muito em mim foi que diminui minha expressão verbal inadequada às crianças. Antes tudo eu brigava, corrigia, tinha que gritar para eles pararem. Agora consigo elogiar um pouco mais, não muito ainda. Tenho usado sinais não verbais e tenho um plano de incentivo. Percebi que as crianças ficaram mais calmas. Quero usar a técnica da tartaruga”* (professora “F”)

O instrumento de Inventário de boas práticas (BPI) pós-teste e o Questionário de avaliação do programa correlacionou-se direta e significativamente entre a subescala “disciplina” e “efetividade do programa” ($p=0,85$, $p<0,05$). Supõe-se que, quando a professora utiliza mais estratégias de disciplina em sala de aula, como, por exemplo, regras bem definidas, claras e com consequências, redireciona e/ou ignora comportamentos inadequados e possibilita que as crianças façam escolhas, mais ela sente segurança, otimismo e satisfação em relação à forma como lida com os comportamentos das crianças e mais resultados percebe de melhoria de comportamentos inadequados de seus alunos. Esse resultado pode ser refletido por meio do resultado encontrado pela pesquisa de Picado e Rose (2009), em que apontaram que um dos fatores da relação professor-aluno pré-escolar, que atua como fator protetivo às crianças com comportamentos agressivos, é a sensibilidade do professor à disciplina. Exemplo da fala de uma professora sobre o uso de regras claras:

- *“o impacto mais forte para mim foi em relação ao comportamento das crianças, elas estão muito mais calmas. Eu aumentei a estratégia de transição de atividades, tenho usado o tempo de pausa, sinais não verbais e as regras agora estão claras”* (professora “E”)

Ao correlacionar os Questionários de avaliação do *workshop* e o de avaliação do programa são encontrados dois resultados: quanto mais “conteúdos” apresentados nos *workshops* maior foi a percepção da “utilidade do programa” pelas participantes ($p=0,86$, $p<0,05$) e quanto mais “discussões em grupo” realizadas maior a percepção das participantes

sobre a “utilidade das técnicas” ($\rho=0,83$, $p<0,05$). Pode-se supor que uma variedade de conteúdos apresentados pelo programa contribuiu para que diferentes dúvidas, ausências de repertórios comportamentais das professoras fossem sanados e, dessa forma, elas perceberam a maior utilidade do programa. Já ao perceberem a utilidade das diversas técnicas apresentadas no programa, as professoras poderiam aplicá-las mais em sala de aula e compartilhar mais por meio de discussões em grupo sobre como se sentiam, relatar facilidades e dificuldades etc.

As 32 questões avaliadas pelo instrumento Questionário de avaliação do programa, considerando que as médias mínima e máxima possíveis foram de 1,00 e 7,00 para cada questão, foram analisadas por meio da Tabela 39.

Tabela 39: Médias, medianas e desvio padrão do programa avaliado por meio do instrumento Questionário de avaliação do programa

Categorias	Questões	Média	Desvio padrão
A1 Efetividade do programa	Os comportamentos das crianças que escolhi atingir no plano de comportamento que desenvolvi estão	6,17	0,41
	Os problemas das crianças que tentei mudar usando as estratégias apresentadas ao longo do programa estão	6,50	0,55
	O meu sentimento atual sobre as melhoras das minhas crianças é	6,33	0,51
	A minha expectativa sobre os resultados obtidos a partir desse programa é	7,00	0,00
	Recomendo essa formação no programa para outros professores	7,00	0,00
	Como se sente nesse momento para lidar com os problemas de comportamento das crianças em sua sala de aula	6,33	0,52
	Como se sente para lidar com futuros problemas de comportamento das crianças em sua sala de aula	6,33	0,52
A2 Utilidade do programa	As informações apresentadas no programa foram	6,50	0,55
	A demonstração de competências por meio dos vídeos foi	6,17	0,75
	As discussões e as trocas de ideias que aconteceram em grupo foram	6,67	0,52
	A prática de competências realizadas em pequenos grupos foi	6,17	1,17
	A divisão em pequenos grupos para elaboração de planos de comportamento foi	6,50	0,55
	O apoio entre os professores foi	7,00	0,00
	O livro “Professores Incríveis” foi	6,67	0,52
B Utilidade das técnicas	Brincar com as crianças	6,83	0,41
	<i>Coaching</i> (orientação) acadêmico e persistência	6,83	0,41
	Elogio/encorajamento	7,00	0,00
	Incentivos	6,67	0,52
	Ignorar	6,33	1,21
	Ordens e limites claros	7,00	0,00
	<i>Time Out</i> (tempo de pausa)/Acalmar	6,83	0,41
	Perda de privilégios/Consequências lógicas	7,00	0,00
	Redirecionamento/Distração	6,83	0,41
	<i>Coaching</i> (orientação) social e emocional	6,83	0,41
	Resolução de problemas	7,00	0,00
C Formadora	Senti que as técnicas de formação utilizadas pela formadora foram	6,83	0,41
	A preparação do programa demonstrada pela formadora foi	6,83	0,41
	Considero que a liderança da formadora no programa foi	7,00	0,00
	Considero que o meu próprio sentimento pela formadora no programa foi	7,00	0,00

De maneira geral, a Tabela 39 mostra que, pela avaliação dos itens do instrumento pelas professoras, a média mínima foi de 6,17 e a máxima foi de 7,00. Analisando-se as médias em porcentagem, percebe-se que a média de 6,17 representou 9,4% das questões, a média de 6,33 representou 12,50%, a média de 6,50 representou 9,4%, a média de 6,67 representou 15,6%, a média de 6,83 representou 21,8% e a média de 7,0 representou 31,3%. Pode-se dizer, de uma maneira geral, que mais de 65% das questões do instrumento foram avaliadas igual e superior à média de 6,67. Portanto, pode-se concluir que, pela percepção das participantes, o programa *IY TCM* foi avaliado como efetivo (melhora dos problemas de comportamento das crianças, as professoras mais seguras para lidar com os problemas de comportamento e recomendaram fortemente o programa), suas técnicas como extremamente úteis e a formadora como uma treinadora excelente. Pode-se dizer que as descrições avaliativas encontradas na literatura nacional (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva et al., 2010; Rios & Williams, 2008; Salvo et al., 2005; Weber et al., 2006) sobre os resultados significativos dos trabalhos desenvolvidos por Carolyn Webster-Stratton puderam ser sustentados empiricamente, pela primeira vez em nosso contexto cultural, pelo presente estudo, sendo positivos, e indicando a possibilidade de expansão para estudos futuros. O relato da professora “D” ilustra a qualidade do programa: *“aprendi muito sobre nomear sentimentos à criança, elas adoram o semáforo (sinal não verbal para comportamento inadequado), utilizo a respiração com elas para se acalmarem e, agora, posso ensinar a técnica da tartaruga, que adorei!”*.

Por fim, o Questionário de avaliação do programa conteve cinco perguntas abertas, que foram analisadas descritivamente e são apresentadas a seguir.

A primeira pergunta (**“qual parte do programa foi mais útil para você”**) foi respondida por todas as participantes e verificou-se que:

- 50% delas responderam aos aspectos gerais das técnicas utilizadas ou do programa: *“Sugestões, técnicas apresentadas e utilizadas em sala, pois já surtem efeitos positivos”* (professora “A”), *“Tudo que o programa passou foi útil, pois nos dá a oportunidade de melhorarmos na nossa maneira de trabalhar”* (professora “C”) e *“Gostei das técnicas para desenvolver com os alunos, do material apresentado, dos vídeos mostrados”* (professora “F”);
- 50% das professoras citaram estratégias específicas como, por exemplo, *“Verificar o mau comportamento da criança e ajudá-la a compreender e solucionar”* (professora “B”), *“Como utilizar o tempo de pausa”* (professora “D”) e *“As regras com incentivo e recompensa”* (professora “E”).

A segunda pergunta foi sobre o que ela havia **gostado mais no programa** e foi respondida por todas as participantes, sendo que três categorias de respostas foram identificadas:

- 50% das professoras tiveram suas respostas relacionadas às técnicas apresentadas pelo programa: *“Gostei das sugestões dadas pelo programa, pois haviam sugestões que às vezes você nem lembra que podem dar certo”* (professora “C”), *“Gostei de tudo, todas as estratégias são excelentes”* (professora “D”) e *“Gostei das técnicas para desenvolver com os alunos, do material apresentado, dos vídeos mostrados”* (professora “F”);
- 33% das participantes indicaram as discussões em grupo como o que mais gostaram: *“As discussões e trocas de experiências”* (professora “A”) e *“Os momentos que pudemos compartilhar nossas experiências e dúvidas”* (professora “E”);
- 17% das participantes, ou seja, apenas uma professora relatou que gostou de uma estratégia específica apresentada pelo programa: *“Apresentar para as crianças o sistema de incentivo”* (professora “B”).

Em contrapartida à pergunta anterior, a terceira pergunta (**“o que você menos gostou no programa”**) foi respondida por apenas quatro professoras, sendo que uma delas falou positivamente sobre o programa: *“Devo dizer que todas as partes formaram um contexto bem importante, um conjunto bem pensado”* (professora “F”). Outra professora indicou uma dificuldade individual sobre expor-se: *“Dos treinamentos que, apesar de julgar necessários, é uma particularidade minha não sentir-me bem nestes momentos”* (professora “A”). A professora “E” relatou um ponto muito importante e que a presente pesquisa não pode contemplar em função do cronograma geral: *“Por não ter iniciado no início do ano”*. A última resposta relacionou-se à frustração que a professora sentiu quando aplicou a técnica do ignorar, pois o comportamento inadequado da criança aumentou quando a professora iniciou o processo de extinção: *“Da elevação do mau comportamento da criança me senti frustrada, mas após a melhora me senti melhor”* (professora “B”).

A penúltima questão (**“qual parte do programa foi menos útil”**) teve quatro respostas, sendo que 75% das professoras responderam de maneira positiva à questão: *“Tudo foi de grande aprendizado”* (professora “B”), *“Não teria como destacar nenhuma parte, que para mim todas foram úteis”* (professora “E”) e *“Devo dizer que todas as partes formaram um contexto bem importante, um conjunto bem pensado”* (professora “F”). A única resposta (25%) que indicou que a utilidade do programa poderia ser melhorada apontou que *“Os*

vídeos são de realidades um pouco diferentes aqui do Brasil, talvez seria mais interessante que fossem da nossa realidade” (professora “D”).

A quinta e última questão aberta sobre a avaliação do programa (“**em sua opinião, como o programa pode ser melhorado para poder ajudar melhor os professores**”) aponta para inúmeras direções:

- As professoras “A” e “B” relataram, respectivamente: *“como comentado ao longo da formação, que a mesma possa atingir aos familiares, auxiliares de classe e equipe pedagógica, para que todos possam ‘falar a mesma língua’ e o programa possa ter maior eficácia”* e *“convidar a equipe pedagógica e todos os envolvidos no cotidiano escolar a participar”*. Os relatos dessas professoras expressam que a falta de apoio da equipe pedagógica e dos profissionais envolvidos no contexto escolar pode atuar como um fator de risco que exige intervenção e que pode interferir na implementação do programa (Webster-Stratton, 2003a; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2011; Webster-Stratton, 2012), bem como resultados indicam que crianças que participaram de uma intervenção que envolvia pais, filhos e professores obtiveram mais benefícios em seus comportamentos internalizados (Herman et al., 2011). Esses apontamentos demonstraram o desafiante campo que é a formação dos professores, pois, segundo Kramer (2006), a formação profissional deve abranger professores e gestores;
- A professora “C” expressou que *“como disse, foi muito bom, pois só acrescentou, porém pode ser traduzido para nosso idioma”*. Certamente, replicar, adaptar e validar um programa de intervenção preventivo estrangeiro é um dos caminhos ao avanço científico nacional, conforme aponta Murta (2007). Entretanto, inúmeros passos são necessários, como percorreu Motta (2003) com a adaptação do programa “Eu posso resolver problemas” (EPRP), de autoria de Shure (2006), até atingir um processo completo no nosso contexto nacional;
- Um dos pontos indicados pela professora “D” foi sobre o início do programa: *“ser aplicado no início do ano para que os professores já iniciem, pois o sucesso e progresso serão maiores”*. Essa sugestão de melhoria precisa ser considerada em futuros estudos, pois, dessa forma, pode-se realizar *follow up* objetivando a manutenção da aprendizagem e aprofundando o delineamento experimental da investigação sobre o *IY TCM* (Rios & Williams, 2008);

- “*Dá mais segurança em suas atitudes em sala*” foi o registro da professora “E” e se sustenta por meio dos resultados encontrados por recente estudo de Marlow et al. (2015), que demonstrou evidências sobre o impacto positivo em relação ao sentimento de segurança dos professores em sua gestão de sala de aula;
- A sugestão de melhoria apontada pela professora “F” é: “*ler um trecho do material (textos) nos encontros seria interessante também porque como tarefa de casa nem sempre acontece. Isso, embora, o programa tenha sido explicado muito bem. Parabéns!*”. Possivelmente, o relato dessa professora carrega em si uma condição que é muito presente no trabalho docente, os inúmeros trabalhos administrativos que os professores têm que cumprir (Lane et al., 2011), podendo ser um fator dificultador para que possam realizar a leitura dos textos propostos pelo programa *IY TCM*.

Certamente, as sugestões de melhorias indicadas pelas professoras nas questões abertas de avaliação do programa podem ser incorporadas no planejamento dos próximos estudos envolvendo o programa *IY TCM*. Porém, percebe-se que esses relatos sustentam diversos pontos positivos, ou seja, os resultados indicam uma análise qualitativa de que o programa pode ser uma intervenção que, a longo prazo, faça parte de política pública ampla no sentido de capacitação de professores para lidarem melhor com demandas da sala de aula (Luizzi, 2006). Sobretudo, se considerarmos que uma educação infantil de qualidade se relaciona com o desenvolvimento da autorregulação emocional da criança, comportamentos pró-sociais e menores índices de hiperatividade e, quando jovem adulto, com melhores desempenhos acadêmicos nas disciplinas de inglês e matemática (Sylva et al., 2014).

Dessa maneira, analisa-se, na próxima subseção, os impactos do programa *IY TCM* no que se refere às habilidades sociais e problemas de comportamento (externalizado e internalizado) das crianças por meio da avaliação das professoras.

4.5.5 Avaliação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management* por meio do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares

O instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*) teve sua consistência interna verificada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. Pode-se constatar, na Tabela 40, que todos os valores foram considerados adequados tanto no pré quanto no pós-teste.

Tabela 40: Indicadores de consistência interna do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*)

Escalas e fatores	Alfa de Cronbach pré-teste	Alfa de Cronbach pós-teste
Escala geral	0,88	0,86
Habilidades sociais	0,96	0,97
Cooperação social	0,91	0,94
Independência social	0,88	0,91
Interação social	0,82	0,89
Problemas de comportamento	0,97	0,97
Problemas de comportamento externalizado	0,97	0,97
Problemas de comportamento internalizado	0,93	0,91

Observa-se que todos os valores de consistência interna do instrumento *PKBS* estiveram satisfatórios e mostraram confiabilidade e fidedignidade para avaliar habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças. Esses valores foram mais altos que os encontrados no estudo de Dias et al. (2011) e muito próximos aos encontrados pelo estudo de Major e Seabra-Santos (2014).

As seis professoras avaliaram seus alunos antes e após a intervenção e tiveram ao todo 111 alunos avaliados; apenas três alunos não tiveram suas participações autorizadas pelos seus respectivos responsáveis. A Tabela 41 apresenta os dados detalhados de cada professora e seus alunos.

Tabela 41: Caracterização dos alunos avaliados pelas participantes por meio do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*)

Professoras	Número de alunos em sala de aula	Número de alunos avaliados	Média de idade (anos)	Gênero feminino (%)	Gênero masculino (%)
A	20	18	5,2	44	56
B	16	16	4,3	44	56
C	20	19	5,3	37	63
D	18	18	3,0	50	50
E	20	20	4,0	45	55
F	20	20	4,6	20	80

A Tabela 41 mostra que a média geral de idade dos alunos foi de 4,41 anos (desvio padrão de 0,83) sendo que 37,8% entre 3 e 4 anos, 29,7% dos alunos apresentavam entre 4 e 5 anos e 32,4% acima de 5 anos. Em relação ao gênero, 60,4% dos alunos do gênero masculino e 39,6% do feminino. A professora “B” foi a que apresentou menor número de alunos em sala de aula; a professora “D”, alunos com menor média de idade; e a professora “F” demonstrou maior discrepância entre alunos do gênero feminino e masculino.

A Tabela 42 apresenta médias, desvio padrão e comparação das médias das escalas e fatores do *PKBS* referentes aos momentos pré e pós-teste.

Tabela 42: Médias, desvio padrão e comparação das médias do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*) - pré e pós-teste

Dimensões	Teste	Média	Desvio padrão	Wilcoxon Test	p-value
Habilidades sociais	Pré-teste	2,37	0,47	z = -7,493	p = 0,000
	Pós-teste	2,67	0,42		
Problemas de comportamento	Pré-teste	0,88	0,63	z = -7,607	p = 0,000
	Pós-teste	0,46	0,57		
Cooperação social	Pré-teste	2,38	0,49	z = -7,604	p = 0,000
	Pós-teste	2,68	0,43		
Independência social	Pré-teste	2,44	0,49	z = -6,583	p = 0,000
	Pós-teste	2,71	0,40		
Interação social	Pré-teste	2,29	0,50	z = -7,764	p = 0,000
	Pós-teste	2,62	0,45		
PC externalizados	Pré-teste	0,95	0,73	z = -7,124	p = 0,000
	Pós-teste	0,52	0,67		
PC internalizados	Pré-teste	0,81	0,64	z = -7,264	p = 0,000
	Pós-teste	0,41	0,56		

A Tabela 42 mostra que as médias da escala e fatores de “habilidades sociais” aumentaram e a escala e fatores dos “problemas de comportamento” diminuíram entre pré e pós-teste. Analisando-se, de forma geral, e por meio de porcentagem, pode-se constatar que os “problemas de comportamento” tiveram uma redução de aproximadamente 50%, o que não ocorreu em relação às “habilidades sociais”, que girou em torno de 11 a 14%. As médias referentes às “habilidades sociais” se aproximaram das encontradas por Dias et al. (2013) e as de “problemas de comportamento” se distanciaram, ou seja, as crianças da presente pesquisa possuem um repertório de “habilidades sociais” próximos ao escore máximo que o instrumento permite (3,00) e os “problemas de comportamento” próximos ao escore mínimo a essa escala (0,00).

Por meio do teste de Wilcoxon, observou-se que todas as dimensões do *PKBS* apresentaram diferenças significativas nos momentos pré e pós-teste ($p=0,000$), ou seja, notou-se melhoria (aumento de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento), de forma coerente com os objetivos do presente estudo e do programa implementado. Por meio da percepção das professoras, pode-se verificar que o programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* impactou no que se refere às habilidades sociais e problemas de comportamento (externalizado e internalizado) das crianças. Esses resultados se sustentam pela literatura, ao indicar que a promoção de habilidades sociais em crianças atua como um fator de proteção ao surgimento de problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Bolsoni-Dias et al., 2010; Casali-Robalinho et al., 2015; Del Prette & Del Prette, 2002; Dias et al., 2011; Stasiak, 2010).

Seguiu-se correlacionando os fatores de “habilidades sociais” e “problemas de comportamento” entre eles tanto pré quanto pós-teste (Tabelas 43 e 44).

Tabela 43: Correlação entre os fatores do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*) – pré-teste

Fatores <i>PKBS</i>	Cooperação social	Independência social	Interação social	Problemas de comportamento externalizado
Independência social	0,85**			
Interação social	0,87**	0,81**		
Problemas de comportamento externalizado	-0,62**	-0,54**	-0,62**	
Problemas de comportamento internalizado	-0,70**	-0,78**	-0,69**	0,70**

*Nível de significância de 0,05. **Nível de significância de 0,001.

A Tabela 43 mostra que todas as subescalas correlacionaram-se entre si com nível de significância de 0,001, sendo a correlação mais forte encontrada entre os fatores “cooperação social” e “interação social” ($\rho=0,87$) e a mais fraca entre “independência social” e “problemas de comportamento externalizado” ($\rho=-0,54$). Abaixo (Tabela 44), pode-se constatar que esses resultados se alteraram levemente.

Tabela 44: Correlação entre as subescalas do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*) – pós-teste

Fatores <i>PKBS</i>	Cooperação social	Independência social	Interação social	Problemas de comportamento externalizado
Independência social	0,91**			
Interação social	0,92**	0,82**		
Problemas de comportamento externalizado	-0,51**	-0,44**	-0,57**	
Problemas de comportamento internalizado	-0,64**	-0,65**	-0,64**	0,77**

*Nível de significância de 0,05. **Nível de significância de 0,001.

A Tabela 44 mostra que a correlação mais forte e a mais fraca do pós-teste permaneceram com os mesmos fatores que do pré-teste; entretanto, essa com uma redução ($\rho=-0,44$) e aquela com um aumento ($\rho=0,92$). Em relação às correlações pré e pós-teste apresentadas entre os fatores de “habilidades sociais” e de “problemas de comportamento”, pode-se constatar que os valores foram mais altos quando comparados com os resultados encontrados por Stasiak (2010).

Desse modo, mantém-se a posição de que o *PKBS* é um instrumento consistente para avaliar comportamentos sociais e problemas de comportamento em crianças pré-escolares, como, inclusive, apontam os estudos de Dias et al. (2011) e Major e Seabra-Santos (2014).

Adicionalmente, as correlações negativas encontradas entre os fatores de “habilidades sociais” e os “problemas de comportamento” sustentam os resultados encontrados por Elias e Amaral (2016) em sua pesquisa; ou seja, um programa de intervenção que promova habilidades sociais implica uma diminuição de problemas de comportamento no contexto escolar.

Analisou-se a relação entre o gênero da criança e os fatores do instrumento *PKBS* por meio do teste de Mann-Whitney e não foi encontrada nenhuma relação significativa ($p > 0,005$) entre as variáveis nos dois momentos do presente estudo, pré e pós-teste. Esse resultado contradiz os estudos que encontraram diferenças estatisticamente significativas entre gênero e habilidades sociais (Gardinal & Marturano, 2007; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Pizato et al., 2014) e problemas de comportamento (Bandeira et al., 2006; Bolsoni-Silva, 2003; Bolsoni-Silva et al., 2003; Bolsoni-Silva et al., 2006; Marturano et al., 2005). Porém, sustenta o resultado encontrado por Borsa e Nunes (2011), que não encontrou diferença entre gênero e problemas de comportamento.

A seguir, na Figura 11, demonstram-se as alterações de médias entre idade categorizada dos alunos e os fatores do instrumento *PKBS* avaliados pelas professoras em pré-teste e pós-teste.

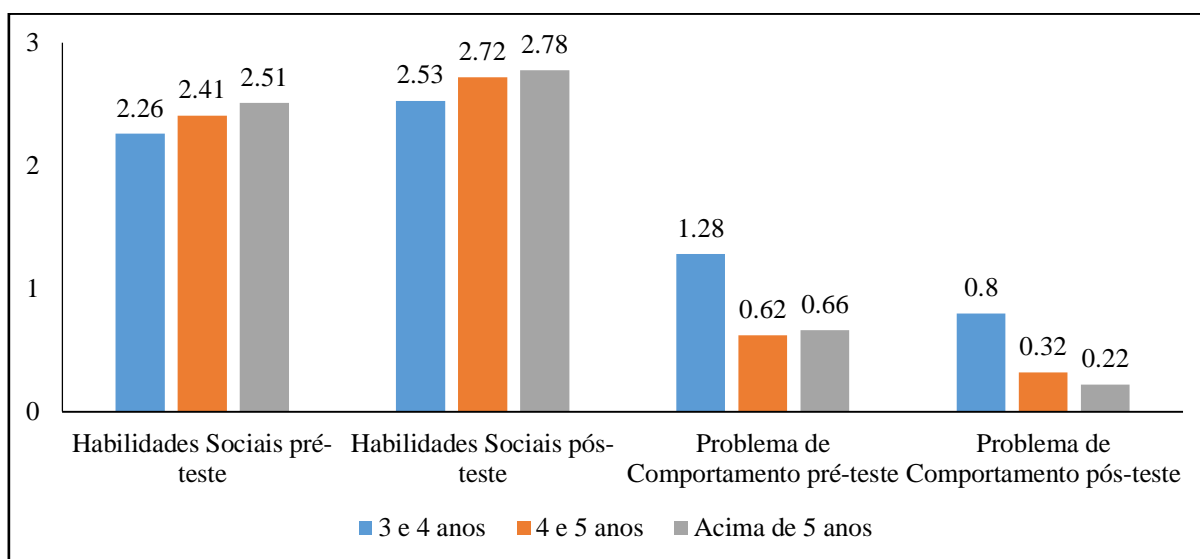


Figura 11 – Médias das escalas do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*) - pré e pós teste - e idade das crianças categorizadas.

A Figura 11 mostra que as médias de “habilidades sociais” foram crescentes de acordo com a idade da criança, tanto no pré quanto no pós-teste, ou seja, crianças mais novas, entre 3 e 4 anos, foram identificadas pelas professoras com médias menores (2,26/2,53) de habilidades sociais que crianças mais velhas, acima de 5 anos, que tiveram média de 2,51/

2,78. Ao considerar o aumento de pontuação em relação às médias pré e pós-teste, percebe-se que as crianças entre 4 e 5 anos foram as que apresentaram maior pontuação. Ao se analisar a escala de “problemas de comportamento” pré e pós-teste, percebe-se praticamente o inverso do resultado referente às “habilidades sociais”, ou seja, pela percepção das professoras, as crianças mais novas apresentaram maiores médias de problemas de comportamento quando comparadas com as crianças mais velhas. Ao verificar a pontuação das médias pré e pós-teste da escala de “problemas de comportamento”, constata-se que a redução com maior pontuação se referiu às crianças entre 3 e 4 anos.

De maneira geral, pode-se dizer que esses resultados indicaram que as professoras perceberam as crianças mais novas com menores médias de “habilidades sociais”, mas foi a média dos “problemas de comportamento” delas que apresentou maior alteração entre pré e pós-teste. Ressalta-se que, de acordo com Gresham (2013), as habilidades sociais são equivalentes funcionais, em termos de comportamentos substitutivos, dos problemas de comportamento. Em outras palavras, o investimento em HS na escola pode ter efeito direto e indireto, tanto sobre o desempenho acadêmico como sobre os problemas que interferem nesse desempenho. Novamente, apresenta-se a importância em relação à exposição das crianças à educação infantil, pois acesso à educação infantil implicou habilidades sociais mais desenvolvidas e menos problemas de comportamento internalizantes no ensino fundamental dessas crianças (Pizato et al., 2014).

Na Figura 12, observa-se detalhadamente as médias (pré e pós-teste) dos fatores referentes às “habilidades sociais” das crianças avaliadas por suas professoras.

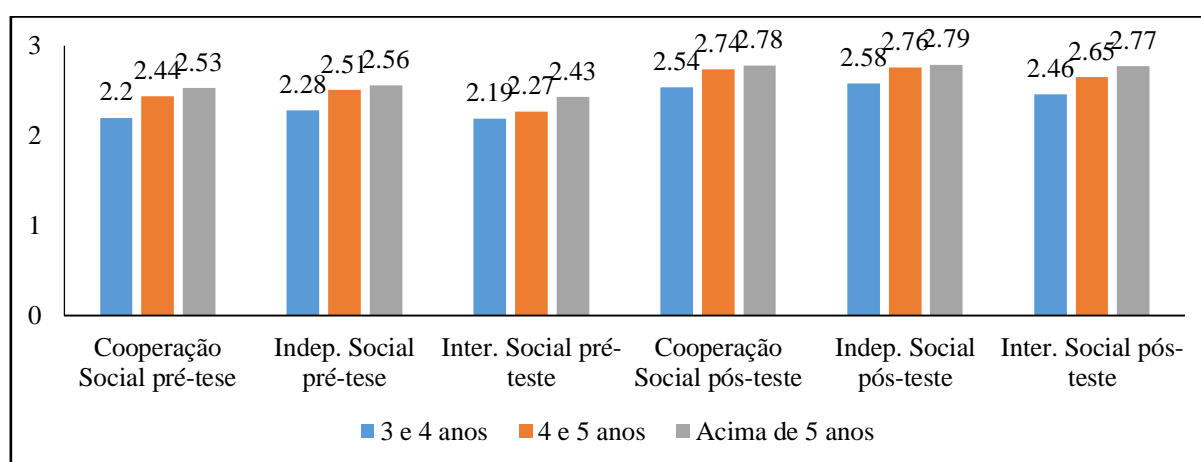


Figura 12 – Médias dos fatores de habilidades sociais do instrumento *PKBS* (pré e pós teste) e idade das crianças categorizadas.

A Figura 12 indica que, na avaliação das crianças pelas professoras, tanto no pré quanto no pós-teste, o fator da escala de “habilidades sociais” com menores médias foi “interação social” e o com maior média foi “independência social”. Supõe-se que os comportamentos sociais que já existem ou estão mais propensos no repertório das crianças são os mais beneficiados por meio de uma intervenção. Esse resultado pode ser explorado em direção a dois princípios sobre aprendizagem descritos pela Análise do Comportamento e utilizados por Pereira et al. (2004) para construir um planejamento de ensino pelo professor, que respeite a aprendizagem individual e o ritmo de cada aluno nas atividades: ressaltar ao máximo as aproximações do aluno ao desempenho adequado, criando condições para que ele aprenda o que ainda não sabe, e garantir que as atividades sejam compatíveis com o que ele já sabe e aumentar gradativamente a dificuldade delas evitando ao máximo consequências aversivas. Desse modo, pode-se supor que as professoras da presente pesquisa agiram nas duas direções com as crianças.

A Figura 13 apresenta os fatores da escala “problemas de comportamento” das crianças por meio da avaliação das professoras em pré e pós-teste.

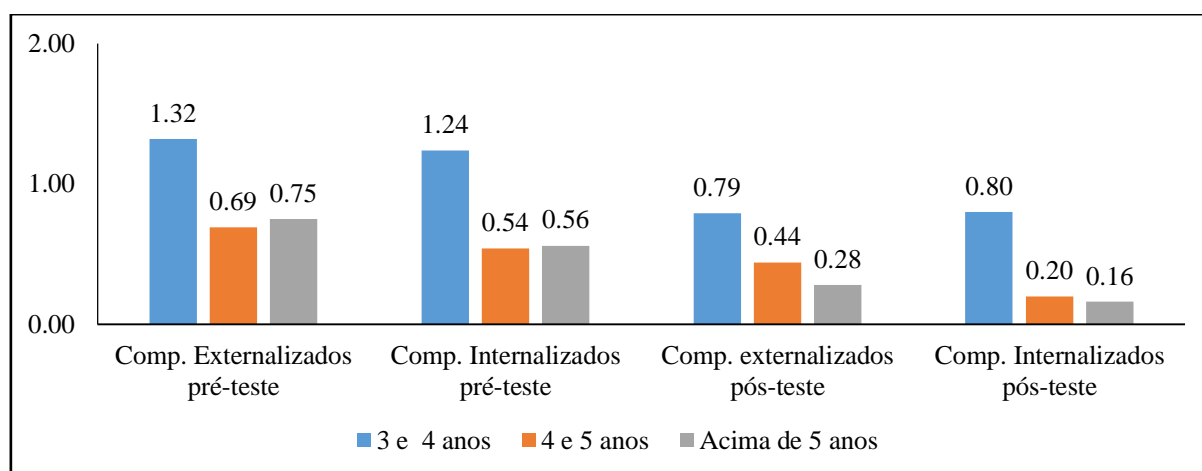


Figura 13 – Médias dos fatores de problemas de comportamento do instrumento *PKBS* (pré e pós teste) e idade das crianças categorizadas.

A Figura 13 mostra que as crianças mais novas, entre 3 e 4 anos, destacaram-se em médias mais altas de “problemas de comportamento externalizado” e “internalizado”, tanto em pré quanto em pós-teste. As crianças entre 4 e 5 anos e as de acima de 5 anos apresentaram médias próximas nesses fatores.

Os resultados das médias apresentados nas Figuras 11, 12 e 13, trouxeram inferências ao que destaca Merrell et al. (2010), que um modelo escolar que se baseie em oferecer suporte social e comportamental aos alunos começa com uma prevenção primária ou universal, ou seja, envolve todos os alunos da escola e inclui a prevenção de problemas precoces de comportamento e,

simultaneamente, favorece os fatores de proteção ensinando habilidades pró-sociais e promovendo a resiliência dos alunos. Assim sendo, as crianças precisam muito de seus professores para promoverem suas habilidades sociais no contexto escolar (Dias et al., 2008).

Entretanto, como se tem conhecimento que não são todos os comportamentos dos professores que promovem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao funcionamento global da criança, examinou-se os possíveis resultados entre os instrumentos *PKBS* e o Inventário de boas práticas (*BPI*). Em relação à correlação de Spearman, realizada entre esses instrumentos (*PKBS* e *BPI*), não foi encontrado nenhum resultado significativo. Mesmo que a pergunta não estivesse relacionada aos objetivos específicos do presente estudo, não foi possível responder se a mudança das professoras relacionar-se-ia à mudança dos alunos no pré e pós-teste, considerando que as amostras não têm distribuição normal, são independentes e não são da mesma população.

Todavia, pode-se inferir que as mudanças de estratégias de gestão de sala de aula demonstradas pelas professoras, após o treinamento *Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)*, foi um fator que implicou na melhoria das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças, pois a construção de uma interação professor-aluno positiva é o caminho principal apontado pela literatura como sendo a base em que a prática pedagógica do professor deve se pautar para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento social e prevenir problemas de comportamentos de seus alunos em uma fase de escolarização tão precoce (Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Pianta, 2011; Vale, 2011).

Ao finalizar nas quatro subsecções anteriores as análises dos resultados e discussões relacionadas ao estudo 2 da presente pesquisa – avaliação do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* – atingiu-se os objetivos específicos definidos ao referido estudo e indica-se que o programa *IY TCM* demonstrou impactos positivos na melhoria das estratégias positivas de gestão de sala de aula das professoras. Seus *workshops* foram muito bem avaliados, o programa em geral foi satisfatório às participantes e as crianças aumentaram suas habilidades sociais e diminuíram seus problemas de comportamento. Portanto, os resultados apresentados encontraram-se em consonância com diversos outros estudos que avaliaram o programa e comprovaram a eficácia do *IY TCM* por meio de estudos experimentais bem delineados (Baker-Henningham et al., 2009; Baker-Henningham et al., 2009; Carlson et al., 2011; Colletta & Latimore, 2013; Davenport & Tansey, 2009; Fergusson et al., 2013; Herman et al., 2011; Hutchings et al., 2007; Hutchings et al., 2013; Marlow et al., 2015; McGilloway et al., 2010; McGilloway et al., 2012; Raver et al., 2008; Reinke et al., 2014; Shernoff & Kratochwill, 2007; Webster-Stratton & Bywater, 2014; Williford & Shelton, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi avaliar os impactos de um programa de intervenção universal em grupo, o *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)*, no contexto brasileiro para professoras da educação infantil, no que se refere ao aumento das habilidades sociais e diminuição dos problemas de comportamento das crianças, por meio do aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras. Constatou-se que o programa *IY TCM* apresentou fortes evidências positivas como um programa de intervenção de caráter preventivo primário às professoras da educação infantil, com a proposta de ensinar-lhes estratégias de gestão de sala de aula positivas e proativas que promovam comportamentos sociais e reduzam problemas de comportamento dos alunos.

Atingir esse objetivo preenche um pequeno pedaço da lacuna existente no campo de produção científica do país, ou seja, escassez de estudos que envolvam programas universais conduzidos pelo professor para promoção de habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento em crianças da educação infantil. Porém, para que esse objetivo fosse alcançado, inúmeros outros passos foram necessários.

O primeiro passo, após ter sido tomada a decisão metodológica em utilizar um programa baseado em evidências e construído nos Estados Unidos, foi contatar a criadora do programa, Carolyn Webster-Stratton, que respondeu rapidamente e com muita satisfação sobre o uso do programa no Brasil. Em seguida, houve a realização do estágio de doutoramento sanduíche, que permitiu aproximar-se de um contexto de aplicação do programa *IY TCM* mais próximo ao nosso em relação ao idioma. Por meio do grande suporte da equipe responsável pelos programas *Incredible Years* em Portugal, a compreensão dos instrumentos de coleta de dados e, simultaneamente, o treinamento da pesquisadora por meio da observação da condução do programa aumentaram as probabilidades de sucesso na implementação do programa no Brasil. A participação no treinamento obrigatório do *IY TCM* alavancou e esclareceu a importância de ter a vivência do passo a passo sobre a condução, dúvidas e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do programa.

Ao realizar as adaptações linguísticas necessárias nos instrumentos e materiais do programa *IY TCM* constatou-se que a ausência, até o presente momento, de análises psicométricas advindas da própria autora do programa, Webster-Stratton, influenciou uma análise e discussão mais profundas sobre os valores do Alfa de Cronbach dos itens e suas referidas subescalas, que obtiveram baixa consistência interna. Apesar desse achado,

considera-se que o ponto positivo foi que os dois instrumentos, Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora (*TSQ*) e Inventário de boas práticas (*BPI*), apresentam um número considerável de itens e abrangem inúmeras situações de sala de aula, que favoreceu análises qualitativas.

O estudo 1 da presente pesquisa, que objetivou investigar as estratégias de gestão de sala de aula utilizadas pelas professoras da educação infantil por meio de suas próprias percepções, auxiliou a explorar mais detalhadamente as autopercepções dessas professoras a fim de compreender possíveis potenciais e adversidades desse público. Destacam-se abaixo os principais resultados encontrados nesse estudo por meio do instrumento *TSQ*.

De forma geral, os resultados estatísticos demonstraram que

- a) as professoras da região metropolitana foram as participantes que se perceberam como mais seguras, avaliaram-se como as que estabelecem mais limites em sala de aula, as que utilizaram com maior frequência estratégias inapropriadas e demonstraram a menor formação acadêmica;
- b) o uso de uma maior frequência de estratégias de estabelecimento de limites e estratégias inapropriadas correlacionou-se com o fato de ter alunos do gênero masculino em sala de aula;
- c) ter alunos do gênero feminino em sala de aula correlacionou-se com o sentimento de segurança da professora e com a percepção dela de que as estratégias de estabelecimento de limites funcionam;
- d) maior uso das estratégias de estabelecimento de limites correlacionou-se com maior número de alunos em sala de aula;
- e) quanto mais idade e maior o tempo de atuação profissional da professora maior é o uso das estratégias proativas e de ensino de competências sociais e emocionais;
- f) é preciso ressaltar que, considerando que esse estudo da pesquisa se referiu a autoavaliação das professoras, é possível pensar se elas se percebem bem ou se elas responderam respostas socialmente desejáveis, ou seja, elas podem dizer que é preciso ou importante fazer, mas não se sabe se elas de fato o fazem.

A subescala “estratégias de orientação, elogio e incentivos” desse instrumento apresentou que as professoras se perceberam atentas aos comportamentos pró-sociais das crianças sabendo como elogiá-las e recompensá-las de forma coletiva. Entretanto, elas perceberam maior dificuldade quando precisam utilizar estratégias individuais de recompensa e comunicar os pais sobre esses bons comportamentos por meio de recados.

A subescala “estratégias proativas” pontuou uma possível dificuldade ou falta de conhecimento dos professores sobre como estabelecer um plano de disciplina, ou seja, escolher quais comportamentos inadequados a serem melhorados e consequências previstas caso eles ocorram.

As subescalas “estratégias de ensino de competências sociais e emocionais” e “estratégias de estabelecimento de limites” elucidaram, por meio das autoavaliações das professoras, que a estratégia de ignorar o comportamento inadequado do aluno, tanto por ela mesma como ensinando essa estratégia aos alunos, é pouquíssimo utilizada. O aumento da frequência de utilização dessa estratégia pelas professoras pode implicar a extinção dos comportamentos inadequados dos alunos e favorecer a atenção da professora para aumentar os comportamentos adequados emitidos pela criança.

A subescala “estratégias inapropriadas” destacou duas estratégias sempre utilizadas por uma grande parte das professoras: descreve ou comenta o mau comportamento da criança e chama a atenção da criança por mau comportamento. Esse resultado destaca que o uso de consequências aversivas aos comportamentos indesejados dos alunos pelas professoras não contribui à sua melhoria e, sobretudo, as professoras ao utilizarem essas estratégias desperdiçam a possibilidade de fortalecerem as potencialidades das crianças.

A última subescala “estratégias de trabalho com os pais” apontou que a estratégia mais utilizada pelas professoras em sua rotina escolar foi encaminhar para casa das crianças cartas ou recados aos pais. Espera-se que esses recados não contenham relatos das professoras sobre comportamentos indesejados emitidos pela criança na sala de aula, pois, se assim for, seria possível dizer que uma interação aversiva estaria vigorando entre professor-aluno e entre professor-pais. Nessa subescala, pode-se perceber a descrição de duas estratégias que em nossa cultura não são hábitos ou condutas inseridas no corpo docente: visitar as casas das crianças e promover grupos de apoio aos pais. Entretanto, favorecer a aproximação das professoras a essas estratégias pode trazer melhorias nos indicadores de qualidade da educação infantil e nos comportamentos indesejados dos alunos, conforme ilustrou o relato da professora “B” do grupo de intervenção do programa *IY TCM* ao visitar a casa de um aluno.

De maneira geral, pode-se verificar, por meio do *TSQ*, que as potencialidades das 116 professoras pesquisadas se encontraram, de acordo com suas autoavaliações, em demonstrar importância para promover os comportamentos emocionais e sociais de seus alunos em sala de aula. Como possibilidades de melhorias, destacaram-se a atenção da parte delas aos comportamentos indesejados dos alunos por meio de descrição, comentários e relatos, bem como a dificuldade em estabelecer um plano de disciplina e recompensas

individuais aos bons comportamentos das crianças. Consequentemente, essas melhorias estarão no caminho apontado pela literatura de que uma interação professor-aluno positiva é a base em que a prática pedagógica do professor deve se pautar, principalmente em uma etapa de escolarização tão precoce, para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento social e prevenir problemas de comportamentos de seus alunos (Oliver, Wehby & Reschly, 2011; Pianta, 2011; Vale, 2011).

Um outro passo em direção ao objetivo geral da presente tese foi iniciar o estudo 2 da pesquisa, ou seja, a avaliação propriamente dita do programa *IY TCM*. A divulgação do programa acarretou inicialmente um grande interesse de diversas escolas, mas que, infelizmente, não foi sustentado ao ter que se efetivar um grupo heterogêneo de participantes advindos de escolas privadas e públicas. Essa mudança impactou tanto o desenho metodológico proposto inicialmente pela pesquisadora, grupo de intervenção x grupo de comparação, quanto o avanço científico em intervenções realizadas em contexto escolar com desenho experimental bem delineado e substancioso. Assim, com um número reduzido de participantes (seis) no programa, a amostra demonstrou distribuição não normal.

De toda maneira, afirma-se que 80% das subescalas do instrumento Inventário de boas práticas (*BPI*), que objetivou investigar as estratégias de gestão de sala de aula das professoras da educação infantil, avaliadas por meio de observadores, apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós-teste ($p < 0,05$): “planejamento e transições”, “atividades”, “planos de comportamento”, “ensino individualizado”, “práticas emocionais”, “relacionamento e comunicação” e “disciplina”. A subescala “organização da sala de aula” foi marginalmente significativa ($p = 0,074$) e o “envolvimento parental” não apresentou diferença significativa ($p > 0,05$). O programa *IY TCM* sustentou que há melhoria de tais indicadores após sua aplicação e em futuras pesquisas as duas subescalas que não apresentaram diferença significativa podem ser melhor avaliadas a fim de checar se existentes outros fatores culturais que podem afetá-las e indicar necessidade de alguma revisão de condução do treinador.

Adicionalmente, o presente estudo propôs avaliar os impactos do programa *IY TCM* no que se refere às habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças por meio da avaliação de suas respectivas professoras. Os resultados encontrados foram diferenças significativas nos momentos pré e pós-teste entre todas as dimensões do instrumento Escala de comportamentos sociais de pré-escolares (*PKBS*), ou seja, as crianças apresentaram, por meio da avaliação de suas professoras, aumento de suas habilidades sociais (cooperação/independência e interação sociais) e diminuição dos seus problemas de comportamento

(externalizados e internalizados). Consequentemente, afirma-se que as mudanças de estratégias de gestão de sala de aula demonstradas pelas professoras, após o treinamento *Incredible Years Teacher Management Training (IY TCM)*, implicou na melhoria das habilidades sociais e na diminuição dos problemas de comportamento das crianças por meio da construção de uma interação professor-aluno mais positiva.

Como último objetivo específico proposto pela presente pesquisa – avaliar a satisfação das professoras do grupo de intervenção em relação ao programa *IY TCM* no que se refere a sua efetividade, utilidade, técnicas específicas de ensino e qualidade da formadora – diversos fatores puderam ser analisados quantitativa e qualitativamente.

Primeiramente, em relação às avaliações individuais de cada um dos seis *workshops*, observou-se que os três *workshops* com maiores médias foram os que trabalharam os seguintes temas: controle emocional, habilidades sociais e resolução de problemas (*workshop* 6), consequências – lidando com problemas de comportamento (*workshop* 5) e ignorando e redirecionando comportamentos inadequados (*workshop* 4). O *workshop* 1 foi o quarto melhor avaliado, com o tema construindo relações positivas com os alunos e o professor proativo; o *workshop* 2 foi o penúltimo com maior média, tendo como tema elogio, encorajamento, atenção e treino; e o *workshop* 3 foi o que apresentou menor média na avaliação das professoras, com o tema motivação por meio de incentivos. Esse resultado aproxima-se do resultado encontrado pelo estudo 1 da presente pesquisa, ou seja, tanto as professoras participantes do programa *IY TCM* quanto as professoras que se autoavaliaram por meio do instrumento *TSQ* demonstraram preferência por temas e/ou estratégias de gestão que envolvam desenvolvimento social e emocional de crianças e consequenciação dos comportamentos inadequados e uma possível dificuldade em temas e/ou estratégias de incentivos e elogio ao bom comportamento bem como de uma interação professor-aluno positiva e proativa.

Em relação ao programa *IY TCM*, a “formadora” foi a categoria melhor avaliada pelas professoras entre “utilidade das técnicas”, “efetividade” e “utilidade do programa”. Todavia, as categorias do programa foram avaliadas, de forma geral, como próximas à excelência (escores iguais e acima de 6,54) sendo que, dessa forma, atingiram-se quantitativa e qualitativamente as dimensões de fidelização do programa *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* indicadas por Webster-Stratton et al. (2011) e Reinke et al. (2013). Entre essas categorias observou-se que, quanto mais as professoras percebem a utilidade das técnicas para lidar com os comportamentos dos alunos (brincar, ignorar, elogiar, redirecionar etc.), mais elas se sentem seguras e otimizadas e percebem melhoras no

comportamento de seus alunos. Logo, intervenções que envolvam professores devem considerar realmente a demanda dos participantes para que os impactos se reflitam diretamente no comportamento do aluno.

Outro resultado importante em relação às estratégias de gestão em sala de aula da professora e a avaliação do programa apareceu entre as subescalas “disciplina” ($\rho=0,85$, $p<0,05$) e “efetividade do programa”. Pressupõe-se que, quanto mais estratégias de disciplina em sala de aula são utilizadas pela professora (regras bem definidas, claras e com consequências, redireciona e/ou ignora comportamentos inadequados e possibilita que as crianças façam escolhas), mais ela se sente segura, otimista e satisfeita em relação à forma como conduz os comportamentos das crianças e mais melhorias percebe nos comportamentos inadequados de seus alunos.

Pela percepção das participantes, conclui-se que o programa *IY TCM* foi efetivo e extremamente útil na melhora dos problemas de comportamento das crianças, no aumento do sentimento de segurança para lidar com os problemas de comportamento. Os participantes indicaram que o recomendam fortemente para a formação de outros professores bem como suas técnicas foram avaliadas pelas professoras como extremamente úteis e a formadora como uma treinadora excelente.

Além dos diversos resultados expressivos apresentados pela presente pesquisa, alguns limites foram encontrados e, se bem estudados, possibilitam enriquecimento, aprofundamento e disseminação em futuras pesquisas que envolvam o programa *IY TCM*:

- a) aumentar o número de participantes e incluir escolas privadas e mais escolas públicas. Assim, pode-se averiguar mais cuidadosamente o valor do Alfa de Cronbach de algumas subescalas dos instrumentos *TSQ*, de avaliação do *workshop* e de avaliação do programa por meio do aumento da variância de respostas bem como encontrar distribuição normal de dados;
- b) considerar para avaliação do professor o instrumento de habilidades sociais educativas do professor (Del Prette & Del Prette, 2013);
- c) considerar o início da intervenção mais próximo ao início do ano para que as professoras possam perceber mais resultados;
- d) traduzir o material impresso e as legendas dos vídeos utilizados ao longo dos *workshops* do português lusitano ao português brasileiro, se houvesse autorização de Webster-Stratton;

- e) considerar o envolvimento da equipe pedagógica da escola e dos pais no treinamento a fim de atingir o que a literatura da área é clara em dizer que melhores resultados são alcançados e maiores as chances de implementação de um programa;
- f) considerar população infantil clínica para explorar resultados específicos aos problemas de comportamento externalizado e internalizado.

Pretende-se que essas limitações descritas encorajem cada vez mais pesquisadores e comunidade escolar interessados e envolvidos com uma postura educacional preventiva e positiva ao desenvolvimento infantil e à formação de professores. O campo de formação de professores e de melhoria de suas habilidades educativas é promissor e apresenta um longo caminho a percorrer sendo que as propostas direcionadas a esse campo precisam ser inseridas preferencialmente nas salas de aula, contemplando o cotidiano do fazer docente, seus saberes e desafios (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Certamente, esses esforços estreitarão gradativamente os caminhos entre produção científica e demandas da comunidade social.

Por fim, afirma-se que desenvolver a presente tese trouxe à pesquisadora principal um sentimento de satisfação muito forte ao ver os obstáculos superados, os resultados encontrados e ao se deparar com perspectivas futuras estimulantes. Percebe-se que a presente pesquisa avançou como se esperava inicialmente, contribuindo científica e socialmente para a profissão docente, que é complexa, exigente, desgastante e de extremo impacto ao desenvolvimento infantil. Afirma-se, portanto, que a presente tese demonstrou originalidade ao ser uma pesquisa de intervenção baseada em evidências com professores para promoção de habilidades sociais e prevenção de problemas de comportamento de crianças da educação infantil, bem como ao ser o primeiro programa da reconhecida série *Incredible Years*, de Carolyn Webster-Stratton, implementado no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Abbas, M. Y., Othman, M., & Rahman, P. Z. M. A. (2012). Pre-school classroom environment: significant upon childrens' play behavior? *Social and Behavioral Sciences*, 49, 47-65.
- Allen, D. (2009). Positive behavioural support as a service system for people with challenging behaviour. *Psychiatry*, 8(10), 408-412.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikamil, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Almeida, C. P., & Pereira, M. E. M. (2011). Ensinando professoras a analisar e interpretar dados como parte de uma análise de contingências. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 243-252.
- American Psychological Association (APA) (2010). *Dicionário de Psicologia APA*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social competence and Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: theory & practice*, 12(4), 2691-2698.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. (2012). A perturbação de hiperatividade/déficite de atenção em idade pré-escolar: especificidades e desafios ao diagnóstico e intervenção. *Análise Psicológica*, 4, 16-23.
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mother's effects sustained over time? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(6), 437-450.
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. (2013). The Incredible Years Basic Parent Training for Portuguese pre-schoolers with AD/HD behaviours: does it makes a difference? *Child and Youth Care Forum*, 42(5), 403-424.
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaica pre-schools. *Child: care, health and development*, 35(5), 632-642.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, M. (2009). A pilot study of the Incredible Years teacher-training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: care, health and development*, 35(5), 624-631.

- Banaco, R. A. (1993). Emoção e ação tecnológica na infância: contribuições da psicologia comportamental. *Temas em Psicologia*, 1(3), 57-65.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barbosa, A. (2011). *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Batista, A. P. (2013). *Construção de parâmetros psicométricos para validação da escala inventário de estilos de liderança de professores* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2015). Professores e estilos de liderança: manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los. Curitiba: Juruá.
- Becker, F. R. (2008). Educação Infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 141-155.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birk-Olsen, M., & Horsted, C. (2008). *Undersøgelse af forældres og gruppelederes vurdering af forældreprogrammet, Basic i De Utrolige År*. Syddansk Universitet. CAST - Center for Anvendt Sundhedstjenesteforskning og Teknologivurdering. Recuperado em 11 abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation/implementation-examples/>
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento*, 9, 11-29.

- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2011). Problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: modalidades de relatos. *Psico*, 42(3), 354-361.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, R. L. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 560-515.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T., Villas-Boas, A. C. V. B., Leme, V. B. R., & Silveira, F. F. (2010). Caracterização de programas de intervenção com crianças e/ou adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 104-118.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2002). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, 12, 185-193.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, 18, 123-136.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2012). *Alfabetização em valores humanos. Um método para o ensino de habilidades sociais*. São Paulo, SP: Summus.
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Prevalência de problemas de comportamento em uma amostra de crianças em idade escolar da cidade de Porto Alegre. *Aletheia*, 34, 32-46.
- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (M. F. Peixoto, trad.). Barcarena, Portugal: Presença.
- Brestan, E. V., & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents; 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 180-189.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brophy, J. (2011). History of research on classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Orgs.), *Handbook of classroom management* (pp. 17-43). New York, NY: Routledge.
- Bub, K. L., McCartney, K., & Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: a latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 653-670.

- Burchinal, M., Field, S., López, M. L., Howes, C., & Pianta, R. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 188-197.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo, SP: Santos.
- Campos, L. M. L. (1997). A rotulação de alunos como portadores de "distúrbios ou dificuldades de aprendizagem": uma questão a ser refletida. *Série Idéias*, 28, 125-140.
- Campos, M. M. (1997). Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 101, 113-127.
- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlson, J. S., Tiet, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years teacher classroom Management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Carter, K., & Doyle, W. (2011). Classroom management in early childhood and elementary classroom. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 373-406). New York, NY: Routledge.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Center for Advanced Study of Teaching and Learning (2015). *CASTL's mission to improve education in Latin America*. Recuperado em 24 abril de 2015, de <http://curry.virginia.edu/articles/castls-mission-to-improve-education-in-latin-america>
- Center for the Study and Prevention of Violence. (2006). *Fact sheet the incredible years: parents, teacher and children's training serie*. University of Colorado, Boulder, Institute of Behaviour Science. Recuperado em 10 abril de 2015, do Incredible Years Web site: <http://incredibleyears.com/about/awards-and-recognition/>
- Chambless, D. L., & Hollon, S.D. (1998). Defining Empirically Supported Therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 7-18.

- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2014). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55.
- Coalition for Psychology in Schools and Education. (2006). *Report on the Teacher Needs Survey*. Washington, DC: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression: Correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colletta, A., & Latimore, T. (2013). *Achieve: learning through encouragement, attention & praise to achieve success*. Columbia, MO: University of Missouri, Missouri prevention center. Recuperado em 15 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation>
- Commitee for Children (1992). *Second step: A violence prevention curriculum*. Seattle: Commitee for Children.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2014). *Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais*. Recuperado em 4 de abril de 2015, de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais>
- Cozby, P.C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo, SP: Atlas.
- Correia, M. R. G. (2009). *Uma proposta de intervenção com professores e os efeitos no repertório comportamental e acadêmico de seus alunos* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, SP.
- Costa, C. S. L., Williams, L. C. A., & Cia, F. (2012). Intervenção com Monitores de Organização Não-Governamental: Diminuindo Problemas de Comportamento em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 411-421.
- Cruz, S. H. V. (2012). Prefácio. In A. S. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (pp. 9-11). São Leopoldo, RS: Oikos.
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas do Brasil: características e correlatos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2011). Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*, 42(2), 152-158.

- Dal Coletto, A. P. (2014). *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Davenport, J., & Tansey, A. (2009). *Outcomes of an Incredible Years classroom management programme with teachers from multiple schools*. 1-24. Recuperado em 2 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/research-library/>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2002). Transtorno psicológicos e habilidades sociais. In H. J. Guilhardi & cols. (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da teoria do Comportamento* (Vol. 10, pp. 377-386). Santo André, SP: ESETec.
- Del Prette, G., & Meyer, S. B. (2012). O brincar como ferramenta de avaliação e intervenção na clínica analítico-comportamental infantil. In N. B. Borges & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos* (pp. 239-250). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.167-206). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais de crianças*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um Sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paideia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Componentes não verbais e paralinguísticos das habilidades sociais. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.147-186). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidade. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades sociais educativas – versão professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado, disponível com os autores.

- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, L. M. F., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, 10(20), 57-72.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 36, 21-32.
- Dessen, M. A., & Szelbracikowski, A. C. (2004). Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8(2), 171-180.
- Dessen, M. A., & Szelbracikowski, A. C. (2006). Estabilidades e mudanças em padrões familiares de crianças com problemas de comportamento exteriorizado. *Paidéia*, 16(33), 71-80.
- Dias, T. P. (2014). *Conceituação, avaliação e promoção de autoimagem em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Promoção de automonitoria em crianças pré-escolares: impacto sobre o repertório social. *Acta Comportamentalia*, 23(3), 273-287.
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da escala de comportamentos sociais de pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em estudo (Maringá)*, 16(3), 447-457.
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Souza, T. M. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Validade social das habilidades sociais sob a perspectiva do professor: replicação com amostra ampliada. In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: múltiplos olhares* (pp.347-355). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP.
- Dias, T. P., Gil, M. S. C. A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Multimodal analysis of estimated and observed social competence in preschoolers with/ without behavior problems. *Paideia*, 23(55), 197-205.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. (2010, 17 de dezembro). Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 4 de abril de 2015, de <http://www.portal.mec.gov.br>
- Domitrovich, C., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusché, C., & Cortes, R. (2001). *The PATHS Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies, Preschool*. Pennsylvania, PA: Pennsylvania State University.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44.
- Elias, L. C. S., Marturano, E. M., & Motta-Oliveira, A. M. A. (2012). Eu posso resolver problemas: um programa para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. *Temas em Psicologia*, 20(2), 521-536.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Intervention System: Intervention Guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Waschbusch, D. A., Yu, J., Mashtare, T., Pariseau, M. E., Pelham, W. E., Parham, B. R., & Smalls, K. J. (2013). A comparison of workshop training versus intensive experimental training for improving behavior support skills in early educators. *Early childhood research quarterly*, 28, 450-460.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Loureiro, S. R. (2007). Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 15(2), 237-247.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-445.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Stanley, L. (2013). A preliminary evaluation of the Incredible Years teacher programme. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2), 51-56.
- Fernández, M. C., Justicia, F. J., Alba, G.C., & Justicia, A. A., (2012) El programa aprender a convivir y la reducción de problemas de conducta en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 317-323.
- Fleitlich-Bilyk, B., & Goodman, R. (2004). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders in Southeast Brazil. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry*, 43(6), 727-734.

- Fleitlich, B., Cortazar, P. G., & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infante de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência*, 8, 44-50.
- Fornazari, S. A., Kienen, N., Tadayozzi, D. S., Ribeiro, G. D., & Rossetto, P. B. (2012). Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. *Psicologia da Educação*, 35, 24-52.
- Forneiro, L. I. (2007). A organização dos espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-279). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Freitas, L. C. (2013). Uma revisão sistemática de estudos experimentais sobre treinamento de habilidades sociais. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 15(2), 75-88.
- Freitas, M. C., & Mendes, E. G. (2008). Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. *Temas em Psicologia*, 16(2), 261-271.
- Fu, C., Lin, S., Syu, S., & Guo, C. (2010). What's the matter in class? Preschool teachers' emotions expression. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 4887-4891.
- Galvão, A. C. T., & Brasil, I. (2009). Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 73-83.
- Garcia, R. A. (2012). O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. In A. S. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 56-69). São Leopoldo, RS: Oikos.
- Gardinal, E. C., & Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 541-551.
- Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. (2008). First results from the translation, implementation and researching of the Webster-Stratton Incredible Years Basic Parenting Programme in Portugal. In C. Canali, T. Vecchiato & J. Whittaker (Eds.), *Assessing the "Evidence-base" of intervention for vulnerable children and their families* (pp.115-117). Padova, Italia: Fondazione Emanuela Zancan onlus.
- Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (n.d.). Anos incríveis Portugal. *Research project summary*. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation/implementation-examples/>
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-72. Recuperado em 25 de abril de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>

- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Recuperado em 25 de abril de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO.
- Glidden, R. F. (2015). *Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação pais e filhos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Grassi, P. F. (2009). *Ensino de habilidades sociais educativas a professores de crianças deficientes visuais: validação social e experimental*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Gresham, F. M. (2013). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gresham, F. M., McIntyre, L. L., Olson-Tinker, H., Dolstra, L., McLaughlin, V., & Van, M. (2004). Relevance of functional behavioural assessment research for school-based interventions and positive behavioural support. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 19-37.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention and intervention* (pp. 49-60). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2012). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: association preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 329-347.
- Heineman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42(8), 779-794.

- Herman, K. C., Borden, L. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2011). The impact of the Incredible Years parent, child and teacher training programs on children's co-occurring internalizing symptoms. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 189-201.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., & Azevedo, A. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: o caso específico da perturbação de oposição. *Análise Psicológica*, 1, 31-48.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2015). Incredible Years Parent Training: does it improve positive relationships in Portuguese families of preschoolers with ODD symptoms? *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1861-1875.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Hubner, M. M. C., & Marinotti, M. (2004). Revisitando diagnósticos clássicos relativos às dificuldades de aprendizagem. In M. M. C. Hubner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp.307-317). Santo André, SP: ESETec.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). Na attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African American boys. *Child Development*, 64, 124-138.
- Hughes, C., & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum in the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 31(1), 73-85.
- Hutchings, J., & Bywater, T. (2010). *Evidence for the Incredible Years (IY) Programmes in Wales*. 1-9. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation/implementation-examples/>
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years teacher classroom management training programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, 2(3), 15-26.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behaviour of children with and without behaviour problems. *Journal of School Psychological*, 51(5), 571-585.
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. (2009). Brasília, DF: MEC/SEB.
- Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S. W., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Conners J., Hanley, G. P., Thompson, R. H., & Worsdell, A. S. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 181-194.

- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work? *Social Psychology Review*, 40, 242-256.
- Jeronimo, A., Sequeira, J., & Gaspar, M. F. (2010). A mudança narrativa em grupos de educação parental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAND): Revista de Psicologia*, 1, 371-379.
- Johson, K., & Hannon, M. D. (2015). Measuring the relationship between parent, teacher and student problem behaviour reports and academic achievement: implications for school counselors. ASCA: professional school counseling. Recuperado em 20 de fevereiro de 2016, de <http://www.schoolcounselor.org/>
- Johson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kodak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 282-290.
- Koller, S. H., Couto, M. C. P. P., & Hohendorff, J. V. (2014). *Manual de produção científica*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, 27(96), 797-818.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1995). *The PATHS curriculum*. Seattle: Development Research and Programs.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A., & Crnabori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: research-based strategies that work*. New York, NY: Guilford.
- Layton, M. (1996). *An evaluation of the effectiveness of the school and Family links programme*. Education at Oxford Brookes University. Recuperado em 2 de maio de 2015, de www.familylinks.org.uk/nurturing/research.htm
- Leff, S. S., Power, T. J., Manz, P. H., Costigan, T. E., Nabors, L. A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30(3), 344-362.
- Lei n. 9.394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 23 de outubro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei n. 12.796. (2013, 4 de abril). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e das outras providências.

- Brasília, DF. Recuperado em 23 de outubro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm
- Leite, F. V. S. (2011). *Treinamento de professores: ensino da identificação da provável função do comportamento como parte de uma análise de contingências* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Lochman, J. E., Dunn, S. E., & Klimes-Dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social cognitive perspective: a description of the Anger Coping Program. *School Psychology Review*, 22(3), 458-471.
- Lohr, S. S., Pereira, A. C. S., Andrade, A. L. M., & Kirchner, L. F. (2007). Avaliação de programas preventivos: relato de experiência. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 641-649.
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458.
- Lourenço, E. A. G., Hayashi, M. C. P. I., & Almeida, M. A. (2009). Delineamentos intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEES/ UFSCAR. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 319-336. Recuperado em 7 de abril de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000200010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382009000200010.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: relations with children's peer behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Luizzi, L. (2006). *Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Luizzi, L., & Rose, T. M. S. (2010). Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. *Temas em Psicologia*, 18(1), 57-69.
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and kindergarten behavior scales - second edition (PKBS-2): adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699.
- Maldonado, D. A. P. (2011). *Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

- Mariano, M. (2015). *Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O., Norman, S. M., Ingarfield, S., et al. (2015). Teacher classroom management – a potential public health intervention? *Health Education, 115*(3/4), 230-248.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas, SP: Alínea.
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia, 22*(4), 371-380.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia, 16*(3), 8-18.
- McGilloway, S., Hyland, L., Mháille, G. N., Lodge, A., O'Neill, D., Kelly, P., et al. (2010). *Positive classrooms, positive children. A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years teacher classroom management programme in na Irish contexto (short-term outcomes)*. Ireland: Archways. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation/implementation-examples/>
- McGilloway, S., Mháille, G. N., Furlong, M., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., et al. (2012). *The Incredible Years Ireland study, parents, teachers and early childhood intervention: long-term outcomes of the Incredible Years parent and teacher classroom management training programs (combined 12-month report)*. Ireland: Archways. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation/implementation-examples/>
- Merrell, K. W. (1996). Social-emotional problems in early childhood: New directions in conceptualization, assessment, and treatment. *Education and Treatment of Children, 19*(4), 458-473.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. 2a ed. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (1999). Social-behavioral assessment of at-risk early adolescent students: psychometric characteristics and validity of a parent report form of the school social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*, 36-49.
- Merrell, K. W., Levitt, V. H., & Guelnder, B. A. (2010). Proactive strategies for promoting social competence and resilience. In G. G. Peacock, R. A. Ervin, E. J. Daly III, & K. W. Merrell (Orgs.), *Practical handbook of school psychology: effective practices for the 21st Century* (pp. 254-273). New York, NY: Guilford.
- Merrett, F., & Wheldall K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies, 19*, 91-106.

- Meyer, S. (2003). Análise funcional do comportamento. In C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant'Anna. *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 75-91). Santo André: ESETec.
- Molina, R. C. M. (2007). *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem* (Tese de doutorado). Universidade de São Carlos, São Carlos, SP.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Monjas, M. I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid, España: CEPE.
- Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., Jacobson, L., & Greenberg, M. T. (2015). The effects of exposure to an enhanced preschool program on the social-emotional functioning at-risk children. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 127-138.
- Motta, A. M. A. (2003). *Programa de Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais para crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Moura, C. B., & Silveiras, E. F. M. (2008). O uso de vídeo em intervenções clínicas com pais: revisão da literatura e hipóteses comportamentais sobre seus efeitos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(1), 144-161. Recuperado em 12 de abril de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000100011&lng=pt&tlng=pt
- Muehrer, (1997). Introduction to the special issue: mental health prevention science in rural communities and contexts. *American Journal of Community Psychology*, 25, 421-424.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Novak, G., & Peláez, M. (2004). *Child and adolescent development: a behavioral systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Olaz, F. O. (2013). A teoria social cognitiva (TSC), em suas implicações para o campo teórico e prático das habilidades sociais. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: interseções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.

- Oliveira, E. O., Marin, O. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(1), 1-11.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). *Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior*. Nashville, Tennessee (USA): The Campbell Collaboration.
- Ormeño, G. I. R. (2004). *Intervenção com pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 75-85.
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paideia*, 17(36), 9-20. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf>
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206-213.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1), 121-145.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In M. M. C. Hubner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 11-32). Santo André, SP: ESETec.
- Petermann, F. Y., & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behavior in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29, 606-626.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2011). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Orgs.), *Handbook of classroom management* (pp. 685-709). New York, NY: Routledge.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Picado, J. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de Pré-Escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor-Aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 132-145.
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197.
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Projeto Cuca Legal (2014). *Parceria Cuca Legal e Compasso*. Recuperado em 16 de maio de 2015, de http://www.cucalegal.org.br/parceria_cuca_campasso.html
- Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal* (2006). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação. Recuperado em 2 de abril de 2016, de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_formacao_docentes.pdf
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10-26.
- Regra, J. A. G. (2004). Aprender a estudar. In M. M. C. Hubner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 225-242). Santo André, SP: ESETEC.
- Reid, J., & Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years Parent, Teacher and Child intervention: targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized treatment program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 377-386.
- Reinke, W., Herman, K., Stormant, M., Newcomer, L., & David, K. (2013). Illustrating the multiple facets and levels of fidelity of implementation to a teacher classroom management intervention. *Administration and Policy in Mental Health*, 40(6), 494-506.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behaviour support planning for students with disruptive behaviour

- within a universal classroom management program. *Journal of emotional and behavioural disorders*, 22(2), 74-82.
- Renom, A. (2007). *Educacion Emocional. Programa para educacion primaria (6-12 anos)*. Bilbao, España: Wolters Kluwer Espana AS.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: the role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 182-191.
- Rios, K. S. A., & Denari, F. E. (2008). Reflexões a respeito da inclusão de crianças com problemas de comportamento. In F. E. Denari (Ed.), *Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva* (pp.111-129). São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Rios, K. S. A., & Denari, F. E. (2011). Apoio comportamental positivo: estratégias educacionais aplicadas a comportamentos-problema de alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 157-168.
- Rios, K. S. A., & Williams, L. C. A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 799-806. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a18.pdf>
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2005). In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Orgs.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663-675). New York, NY: Oxford.
- Rocha, J. F., & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 221-330.
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. F. R. L. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15, 831-839.
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação especial*, 20(3), 341-356.
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Salvador, A. P. V. (2012). *Intervenção em grupo com famílias na escola: foco nas queixas escolares dos filhos* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Salvo, C. G., Mazzarotto, I. H. K., & Lohr, S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 15(1), 46-

55. Recuperado em 12 de abril de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822005000100006&lng=pt&tlng=pt
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia, 11*(1), 101-109.
- Scheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade, 31*(112), 981-1000.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 241-247.
- Schiff, M., & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teacher' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review, 26*(2), 207-234.
- Seabra-Santos, M., & Gaspar, M. (2008). The Webster-Stratton Incredible Years (IY) Basic Parenting Programme: parental satisfaction in a community group of Portuguese parents. In C. Canali, T. Vecchiato & J. Whittaker (Eds.), *Assessing the "Evidence-base" of intervention for vulnerable children and their families* (pp. 571-573). Padova, Italia: Fondazione Emanuela Zancan onlus.
- Seigle, P. (2001). Reach out to schools: a social competency program. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools. The social emotional education of young children* (pp.108-121). New York, NY: Teachers College Press.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Sendil, C. O., & Erden, F. T. (2012). Preschool teachers' strategies to enhance social interaction skills of children during playtime. *Social and Behavioural Sciences, 47*, 918-923.
- Shernoff, E. S., & Kratochwill, T. R. (2007). Transporting an evidence-based classroom management program for pre-schoolers with disruptive behaviour problems to a school: an analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly, 22*(3), 449-472.
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas: Educação infantil e ensino fundamental: Um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais* (E. M. Marturano, A. M. A. Motta, & L. C. S. Elias, trans.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Livro Pleno.
- Silva, A. M. (2010). *Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

- Silva, I. S., & Gaspar, M. F. F. (2014). Supporting Portuguese residential child care staff: an exploratory study with the Incredible Years Basic Parent Programme. *Psychosocial Intervention*, 23, 33-41.
- Silva, I. S., Gaspar, M. F. F., & Anglin, J. P. (2014). Webster-Stratton Incredible Years Basic Parent Programme (IY) in child care placements: residential staff carers' satisfaction results. *Child & Family Social Work*, 19(1), 1-11.
- Silva, A. M., & Mendes, E. G. (2010). Avaliação qualitativa de intervenção voltada para prevenir problemas de comportamento na escola. *Educação e Fronteiras*, 3(6), 101-117.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo, SP: Edusp.
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Spodeck, B., & Saracho, O. (1998). Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sriklaib, K., & Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015). Development of the classroom climate measurement model. *Social and Behavioral Sciences*, 171, 1353-1359.
- Stasiak, G. R. (2010). *Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Stasiak, G. R., & Weber, L. N. D. (2013). Percepção do estresse pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental. *Impulso*, 23(56), 35-45.
- Stasiak, G. R., Weber, L. N. D., & Tucunduva, C. (2014). Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Psico-PUCRS*, 45(4), 494-501.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W., & Hollingworth, K. (2014). *Students' education and developmental outcomes at age 16: effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3-16) project*. Recuperado em 9 de abril de 2015, de www.ioe.ac.uk-research-153.html
- Tavares, M. K. (2009). *Treinamento de professores para a realização de uma parte de análise de contingências: identificação da provável função do comportamento* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, SP
- Tomaz, J. J. (2012). A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil. In A. S. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 101-116). São Leopoldo, RS: Oikos.
- Tucunduva, C. (2009). *Desenvolvimento dos filhos: implicações da ocupação parental sob a percepção dos filhos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

- Vale, V. M. (2011). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância* (Tese de doutorado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Vale, V., & Gaspar, F. (2004). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 337-357.
- Vasconcelos, L. A. (2003). Quem deseja uma criança que expressa opiniões? In F. C. S. Conte & M. Z. S. Brandão (Orgs.), *Falo ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando ideias* (pp. 111-128). Londrina, PR: Mecenias.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002a). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, 7(2), 229-238.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002b). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.
- Vieira, L. M. F. (2010). A Educação Infantil e o Plano nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, 31(112), 809-831.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An Early Intervention Approach for Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders Summer*, 6, 66-80.
- Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. In L. N. D. Weber (Org.), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares* (pp. 9-20). Curitiba, PR: Juruá.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Salvador, A. P. V. (2006). Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): orientação e treinamento para pais. *Psico*, 37(2), 139-149.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de qualidade na interação familiar. In L. N. D. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para a coleta e análise de dados* (pp. 57-68). Curitiba, PR: Juruá.
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, 5 (3), 40-52.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina dinosaur social skills, emotion and problem-solving curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (1994a). *The Incredible Years Teacher Training Series*. Seattle, WA: Incredible Years.

- Webster-Stratton, C. (1994b). Advancing videotape parent training: a comparison study. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 62(3), 583-593.
- Webster-Stratton, C. (1997). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In M. J. Guralnick (Org.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 429-453). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Webster-Stratton, C. (2003a). The Incredible Years: Parent, Teacher, and Child Training Series (IYS). In *Preventing Violence and Related Health-Risking Social Behaviors in Adolescents: An NIH State-of-the-Science Conference* (p. 73-77).
- Webster-Stratton, C. (2003b). *The Incredible Years: Teacher Training Program: Leader's Guide*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2004). Aggression in Young children services proven to be effective in reducing aggression. In: Tremblay, R. E.; Barr, R G; & Peters, R. D. V., *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-6). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Webster-Stratton, C. (2008). *How to promote children's social and emotional competence*. London, England: Paul Chapman.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Parents, teachers and children's training series: program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible Teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. Seattle, WA: Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2013). *Os anos incríveis: guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (2a ed.). (M. I. D. Botto, trad.). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições. (Obra original publicada em 2005).
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2014). *Parents and teachers working together*. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/research-library/>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infant and young children*, 17(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). Adapting The Incredible Years, an evidence-based programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of children's services*, 5(1), 25-42. Recuperado em 25 de abril de 2015, de <http://www.researchgate.net/publication/240846299>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169.

- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: a parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of The Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years Teacher classroom management training: the methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529. Recuperado em 14 de abril de 2015, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540771.pdf>
- White, C. (2014). *Manchester CAPS: A sustainable implementation of Incredible Years*. National Institute for Health and Care Excellence Web. Recuperado em 10 de abril de 2015, de http://www.nice.org.uk/savingsandproductivityandlocalpracticeresource?ci=http%3A%2F%2Fsearch.nice.org.uk%2Fsl_814
- Williford, A. P., & Shelton, T. L. (2008). Using mental health consultation to decrease disruptive behaviors in pre-schoolers: adapting an empirically-supported intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 191-200.
- Yeung, A. S., Barker, K., Tracey, D., & Mooney, M. (2013). School-wide positive behaviour for learning: effects of dual focus on boys' and girls' behaviour and motivation for learning. *International Journal of Educational Research*, 62, 1-10.
- Zanetti, D. (n.d.). *Implementation strategy*. Toronto Public Health. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://incredibleyears.com/programs/implementation/implementation-examples/>
- Zanotto, M. L. B. (1997). *Formação de professores: a contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, SP: Educ.
- Zanotto, M. L. B. (2004). Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In M. M. C. Hubner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 33-47). Santo André, SP: ESETec.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO A

Questionário de estratégias de gestão de sala de aula da professora

(Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire - The Incredible Years®)

(Adaptação da versão Portuguesa de Gaspar e Vale)

Instruções: Neste questionário se encontra um conjunto de questões elaboradas com o objetivo de conhecer as estratégias que você utiliza na gestão do comportamento das crianças em sala de aula. Por gentileza, para cada questão marque a opção de resposta que melhor descreve sua estratégia. Ao preencher o questionário, pense nas estratégias gerais que utiliza para gerir todo o grupo de crianças e não uma criança específica. Este questionário é composto por três partes: A, B e C. Muito obrigado pela sua colaboração!

Parte A – Gestão do comportamento da criança

Nesta parte do questionário você deverá responder o quão segura ou insegura você se sente em relação às situações descritas abaixo:

Marque a opção que melhor descreve como você se sente.	Muito insegura	Insegura	Um pouco insegura	Neutra	Um pouco segura	Segura	Muito segura
1. Como você se sente em relação à sua capacidade de gerir problemas de comportamento das crianças na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7
2.	1	2	3	4	5	6	7
3.	1	2	3	4	5	6	7

Parte B – Estratégias específicas

Nesta parte do questionário, gostaríamos de conhecer a frequência com que utiliza determinadas estratégias e o quanto essas estratégias são eficazes (trazem resultados) na sua gestão dos alunos em sala de aula. Para cada questão, assinale suas opções nas duas colunas de respostas:

Marque a opção que melhor descreva a frequência e a eficácia dos comportamentos descritos abaixo.	FREQUÊNCIA					EFICÁCIA				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Orienta as crianças para comportamentos sociais positivos (p. ex.: ajudar, partilhar, esperar a vez)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Descreve ou comenta o mau comportamento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Recompensa o bom comportamento com incentivos (p. ex.: figurinhas adesivas)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

26.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Parte C – Trabalho com os pais

Nesta parte, gostaríamos de conhecer a frequência com que você utiliza as estratégias abaixo com os pais das crianças. Assinale a resposta que melhor descreve sua percepção, utilizando as seguintes opções:

1 – nunca **2** – uma vez por ano **3** – duas a três vezes por ano

4 – uma vez por mês **5** – uma vez por semana **6** – diariamente

	1	2	3	4	5	6
1. Promove a participação dos pais na sala de aula						
2. Ensina aos pais das crianças estratégias para que eles possam, em casa, auxiliar a criança a aprimorar as aprendizagens ocorridas na escola (leitura, uso de incentivos etc.)						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

9.						
10.						



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO B

Inventário de boas práticas (*Best Practices Inventory-R - The Incredible Years®*) (Adaptação da versão Portuguesa de Vale, 2011)

Código: _____ Data: ____/____/____

(0) = Não se aplica (1) = Nunca; (2) = Quase nunca; (3) = Às vezes; (4) = Quase sempre; (5) = Sempre

A – ORGANIZAÇÃO DA SALA

1. A sala está estruturada em áreas de aprendizagem bem definidas e equipadas. O número de crianças permitido em cada área está definido e aparente (p. ex.: crachá, símbolos)	0	1	2	3	4	5
2. Os materiais se encontram em boas condições e identificados por uma etiqueta para serem guardados em locais específicos, que também estão etiquetados	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5

B – PLANEJAMENTO E TRANSIÇÕES

1. Existe um planejamento diário de atividades sendo previsível e flexível ao mesmo tempo	0	1	2	3	4	5
2. O planejamento diário de atividades está afixado em um local visível às crianças, aos pais e visitantes	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5

5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5
8.	0	1	2	3	4	5
9.	0	1	2	3	4	5
10.	0	1	2	3	4	5
11.	0	1	2	3	4	5
12.	0	1	2	3	4	5

C – ATIVIDADES (turma toda e grupos e tempo para escolhas)

1. A turma toda se reúne por períodos não superiores a 20 minutos sendo momentos de participação ativa das crianças (p. ex.: canções, conversas, dramatizações)	0	1	2	3	4	5
2. As atividades com a turma toda são planejadas para que as crianças se envolvam ativamente	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5
8.	0	1	2	3	4	5
9.	0	1	2	3	4	5
10.	0	1	2	3	4	5
11.	0	1	2	3	4	5
12.	0	1	2	3	4	5

13.	0	1	2	3	4	5

D – PLANOS DE COMPORTAMENTO

1. A professora utiliza de forma apropriada e com moderação estratégias como “ <i>time-out</i> ” (tempo de pausa), ignorar ou redirecionar o comportamento inadequado	0	1	2	3	4	5
2. A professora se assegura que todas as crianças tenham uma forma de se comunicarem apropriadamente e funcionalmente	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5

E – ENSINO INDIVIDUALIZADO

1. A professora leva em consideração, em seu planejamento e avaliação das atividades, as necessidades, os interesses e as habilidades individuais das crianças	0	1	2	3	4	5
2. A professora planeja as atividades considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5
8.	0	1	2	3	4	5
9.	0	1	2	3	4	5

F – PRÁTICAS EMOCIONAIS

1. A professora, o ambiente e as atividades da sala de aula promovem a identificação e expressão pela criança das suas próprias emoções e as dos outros:						
a) por meio da utilização de fotos, imagens e cartazes que mostram pessoas em diferentes estados emocionais	0	1	2	3	4	5
b)	0	1	2	3	4	5
c)	0	1	2	3	4	5
d)	0	1	2	3	4	5
2. A professora ensina às crianças que todas as emoções e os sentimentos são aceitáveis, mas nem todas as formas de expressá-los são (p. ex.: sentir raiva sim; bater em alguém não)	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.						
a)	0	1	2	3	4	5
b)	0	1	2	3	4	5
c)	0	1	2	3	4	5
d)	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5

G – RELACIONAMENTO/ COMUNICAÇÃO

1. Quando a criança chega, a professora a cumprimenta, chamando-a pelo nome	0	1	2	3	4	5
2. A professora participa com as crianças em suas brincadeiras, dramatizações e jogos simbólicos	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5
8.	0	1	2	3	4	5

H - DISCIPLINA

1. As regras da sala de aula estão afixadas e são revistas sempre que necessário	0	1	2	3	4	5
2. As regras estão definidas de forma positiva e têm indicações visuais, além das palavras escritas	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5
7.	0	1	2	3	4	5

I – ENVOLVIMENTO PARENTAL

1. O plano de disciplina, utilizado em sala de aula, é de conhecimento dos pais	0	1	2	3	4	5
2. A professora estabelece um sistema de comunicação regular com os pais (p. ex.: telefonemas, cartas, agenda, mensagens positivas, quadro de recados)	0	1	2	3	4	5
3.	0	1	2	3	4	5
4.	0	1	2	3	4	5
5.	0	1	2	3	4	5
6.	0	1	2	3	4	5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO C

Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares (PKBS-BR) Dias, Freitas, Del Prette e Del Prette (2011)

Nome avaliador: _____ Data: ____/____/____
Nome da criança: _____ Idade: ____ anos e ____ meses Gênero: () M () F

Cara professora, por favor, avalie a criança em cada um dos itens deste formulário. As avaliações devem ser baseadas em suas observações do comportamento desta criança durante os últimos três meses. Na escala de Habilidades Sociais pedimos que avalie também o grau de importância que considera sobre o comportamento em questão para o desenvolvimento da criança. Muito obrigada!

Escala de Habilidades Sociais				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Joga ou brinca independentemente.	0	1	2	3
2. É cooperativo/a	0	1	2	3
3.	0	1	2	3
4.	0	1	2	3
5.	0	1	2	3
6.	0	1	2	3
7.	0	1	2	3
8.	0	1	2	3
9.	0	1	2	3
10.	0	1	2	3
11.	0	1	2	3
12.	0	1	2	3
13.	0	1	2	3
14.	0	1	2	3
15.	0	1	2	3
16.	0	1	2	3
17.	0	1	2	3
18.	0	1	2	3
19.	0	1	2	3
20.	0	1	2	3
21.	0	1	2	3
22.	0	1	2	3
23.	0	1	2	3
24.	0	1	2	3
25.	0	1	2	3
26.	0	1	2	3
27.	0	1	2	3
28.	0	1	2	3
29.	0	1	2	3
30.	0	1	2	3
31.	0	1	2	3
32.	0	1	2	3

Escala de Comportamentos Problema				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Atua impulsivamente sem pensar	0	1	2	3
2. Fica doente quando chateado ou com medo	0	1	2	3
3.	0	1	2	3
4.	0	1	2	3
5.	0	1	2	3
6.	0	1	2	3
7.	0	1	2	3
8.	0	1	2	3
9.	0	1	2	3
10.	0	1	2	3
11.	0	1	2	3
12.	0	1	2	3
13.	0	1	2	3
14.	0	1	2	3
15.	0	1	2	3
16.	0	1	2	3
17.	0	1	2	3
18.	0	1	2	3
19.	0	1	2	3
20.	0	1	2	3
21.	0	1	2	3
22.	0	1	2	3
23.	0	1	2	3
24.	0	1	2	3
25.	0	1	2	3
26.	0	1	2	3
27.	0	1	2	3
28.	0	1	2	3
29.	0	1	2	3
30.	0	1	2	3
31.	0	1	2	3
32.	0	1	2	3
33.	0	1	2	3
34.	0	1	2	3
35.	0	1	2	3
36.	0	1	2	3
37.	0	1	2	3
38.	0	1	2	3
39.	0	1	2	3
40.	0	1	2	3
41.	0	1	2	3
42.	0	1	2	3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO D

Questionário de avaliação do *workshop*
(*Incredible Years Teacher Workshop Evaluations - The Incredible Years®*)
(Adaptação da versão Portuguesa de Vale, 2011)

Nome: _____ Workshop n^o: _____ Data: _____

1. Considero os conteúdos apresentados hoje:

Pouco úteis	Neutros	Úteis	Muito úteis
-------------	---------	-------	-------------

2.

Pouco úteis	Neutros	Úteis	Muito úteis
-------------	---------	-------	-------------

3.

Pouco útil	Neutro	Útil	Muito útil
------------	--------	------	------------

4.

Pouco úteis	Neutras	Úteis	Muito úteis
-------------	---------	-------	-------------

Comentários:

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO E

Questionário de avaliação do programa TCM

(*Teacher Workshop Satisfaction Questionnaire - The Incredible Years®*)

(Adaptação da versão Portuguesa de Vale, 2011)

Cara professora, esse questionário faz parte da avaliação final do programa, do qual você participou. A informação obtida por meio dele ajudará a avaliar o programa que foi trabalhado e, conseqüentemente, poderá melhorá-lo. Agradeço desde já a sua colaboração! Por favor, assinale um X na resposta que expressa melhor a sua sincera opinião.

A. PROGRAMA - EFETIVIDADE

Por favor, marque a resposta que melhor expressa sua opinião sobre cada uma das questões abaixo:

1. Os comportamentos das crianças que escolhi atingir no plano de comportamento que desenvolvi estão:

Consideravelmente piores	Piores	Um pouco piores	Iguais	Um pouco melhores	Melhores	Muito melhores
-----------------------------	--------	--------------------	--------	----------------------	----------	-------------------

2. Os problemas das crianças que tentei mudar usando as estratégias apresentadas ao longo do programa estão:

Consideravelmente piores	Piores	Um pouco piores	Iguais	Um pouco melhores	Melhores	Muito melhores
-----------------------------	--------	--------------------	--------	----------------------	----------	-------------------

3.

Muito insatisfatório	Insatisfatório	Um pouco insatisfatório	Neutro	Um pouco satisfatório	Satisfatório	Muito satisfatório
-------------------------	----------------	----------------------------	--------	--------------------------	--------------	-----------------------

4.

Muito pessimista	Pessimista	Um pouco pessimista	Neutra	Um pouco otimista	Otimista	Muito otimista
---------------------	------------	------------------------	--------	----------------------	----------	----------------

5.

Muito inapropriada	Inapropriada	Um pouco inapropriada	Neutra	Um pouco apropriada	Apropriada	Muito apropriada
-----------------------	--------------	--------------------------	--------	------------------------	------------	------------------

6.

Não recomendo fortemente	Não recomendo	Não recomendo um pouco	Neutra	Recomendo um pouco	Recomendo	Recomendo fortemente
--------------------------------	------------------	------------------------------	--------	-----------------------	-----------	-------------------------

7.

Muito insegura	Insegura	Um pouco insegura	Neutra	Um pouco segura	Segura	Muito segura
-------------------	----------	----------------------	--------	--------------------	--------	--------------

8.

Muito insegura	Insegura	Um pouco insegura	Neutra	Um pouco segura	Segura	Muito segura
----------------	----------	-------------------	--------	-----------------	--------	--------------

A. PROGRAMA – UTILIDADE

Nas questões abaixo, gostaríamos que você indicasse a utilidade das estratégias de ensino utilizadas ao longo do programa. Por favor, marque a resposta que claramente descreve sua opinião:

1. As informações apresentadas no programa foram:

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutras	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

2. A demonstração de competências por meio dos vídeos foi:

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

3.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutras	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

4.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

5.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

6.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

7.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutras	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

8.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutros	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

B. TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE ENSINO - UTILIDADE

Nas questões abaixo, pedimos a gentileza de indicar a utilidade das técnicas ensinadas ao longo do programa para lidar com os comportamentos dos alunos:

1. Brincar com as crianças:

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

2. *Coaching* (orientação) acadêmico e persistência:

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

3.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutro	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

4.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutros	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

5.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

6.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutros	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

7.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutros	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

8.

Extremamente inúteis	Inúteis	Um pouco inúteis	Neutras	Um pouco úteis	Úteis	Extremamente úteis
----------------------	---------	------------------	---------	----------------	-------	--------------------

9.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutro	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

10.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

11.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

C. AVALIAÇÃO DA FORMADORA

Nas questões abaixo, pedimos que você expresse sua opinião sobre a formadora do programa. Por favor, marque para cada questão a resposta que melhor descreve como se sente a formadora:

1. Senti que as técnicas de formação utilizadas pela formadora foram:

Muito pobres	Pobres	Abaixo da média	Na média	Acima da média	Superiores	Excelentes
--------------	--------	-----------------	----------	----------------	------------	------------

2. A preparação do programa demonstrada pela formadora foi:

Muito pobre	Pobre	Abaixo da média	Na média	Acima da média	Superior	Excelente
-------------	-------	-----------------	----------	----------------	----------	-----------

3.

Muito pobre	Pobre	Abaixo da média	Na média	Acima da média	Superior	Excelente
-------------	-------	-----------------	----------	----------------	----------	-----------

4.

Extremamente inútil	Inútil	Um pouco inútil	Neutra	Um pouco útil	Útil	Extremamente útil
---------------------	--------	-----------------	--------	---------------	------	-------------------

5.

Não gostei nada dela	Não gostei dela	Não gostei um pouco dela	Neutro	Gostei um pouco dela	Gostei dela	Gostei muito dela
----------------------	-----------------	--------------------------	--------	----------------------	-------------	-------------------

D. AVALIAÇÃO GERAL DO PROGRAMA

1. Qual parte do programa foi mais útil para você?

2. O que você mais gostou no programa?

3.

4.

5.

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO F

Termo de consentimento livre e esclarecido para professores

Eu, Gisele Regina Stasiak, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você para participar de um estudo intitulado “IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS® TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT (IY-TCM)* NO CONTEXTO BRASILEIRO”. Este é um estudo sobre como os professores lidam com os comportamentos dos alunos em sala de aula. A realização desse estudo se justifica porque ele poderá contribuir com informações importantes sobre como ajudar os professores a lidarem com comportamentos difíceis dos alunos em sala de aula e promoverem um relacionamento interpessoal mais positivo. **a)** Caso você concorde, a etapa da pesquisa que precisará da sua participação será: responder a um questionário sobre como lida com os comportamentos dos alunos em sala de aula, que poderá ser respondido em aproximadamente 10 minutos. **b)** Se você sentir algum desconforto ou constrangimento durante o desenvolvimento da pesquisa poderá interromper sua autorização. **c)** Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre como os professores podem agir com os alunos que apresentam comportamentos difíceis e promover relacionamento mais positivo em sala de aula. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para a compreensão de que estratégias podem ser utilizadas para ter comportamentos dos alunos mais positivos. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo com o avanço científico. **d)** A pesquisadora Gisele Regina Stasiak, doutoranda, e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo poderão ser contatados: em qualquer horário pelos endereços eletrônicos giselestasiak@yahoo.com.br (Gisele) ou lidiaw@uol.com.br (Lídia); pelo telefone (41)9964-5095 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. **e)** A sua participação neste estudo é voluntária e se não desejar mais fazer parte da mesma poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. **f)** As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas por Gisele Regina Stasiak e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. **g)** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro. **h)** Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome e sim um código.

Eu, _____ li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei com a minha participação. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) professor (a)

Local e data - _____, ____/____/____

Gisele Regina Stasiak – Pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO G

Termo de consentimento livre e esclarecido para professoras

Eu, Gisele Regina Stasiak, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você para participar de um estudo intitulado “IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS® TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT (IY-TCM)* NO CONTEXTO BRASILEIRO”. Este é um estudo sobre como os professores lidam com os comportamentos dos alunos em sala de aula. A realização desse estudo se justifica porque ele poderá contribuir com informações importantes sobre como ajudar os professores a lidarem com comportamentos difíceis dos alunos em sala de aula e promoverem um relacionamento interpessoal mais positivo. **a)** Caso você concorde, as etapas da pesquisa que precisarão da sua participação serão: responder a um questionário sobre os comportamentos de cada um de seus alunos, que poderá ser respondido em aproximadamente 10 minutos cada; dois observadores irão observar sua sala de aula para preencher um questionário sobre os comportamentos que ocorrem nela e eles ficarão alternadamente em torno de 90 minutos durante duas semanas em sua sala de aula e sua participação em um grupo de como aprender a lidar com o comportamento dos alunos poderá ocorrer em algum momento da pesquisa. Após três meses da ocorrência do grupo, sua participação pode ser solicitada novamente para preenchimento do questionário dos alunos. O cronograma previsto para as etapas da pesquisa é: responder ao questionário sobre os alunos e realização da observação no mês de abril/2016, a participação no grupo entre os meses de maio a julho/2016 e o preenchimento novamente do questionário sobre o comportamento dos alunos no final de julho/2016. **b)** Se você sentir algum desconforto ou constrangimento durante o desenvolvimento da pesquisa poderá interromper sua autorização. **c)** Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre como os professores podem agir com os alunos que apresentam comportamentos difíceis e promover relacionamento mais positivo em sala de aula. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para a compreensão de que estratégias podem ser utilizadas para ter comportamentos dos alunos mais positivos. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo com o avanço científico. **d)** A pesquisadora Gisele Regina Stasiak, doutoranda, e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo poderão ser contatados: em qualquer horário pelos endereços eletrônicos giselestasiak@yahoo.com.br (Gisele) ou lidiaw@uol.com.br (Lídia); pelo telefone (41)9964-5095 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. **e)** A sua participação neste estudo é voluntária e se não desejar mais fazer parte da mesma poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. **f)** As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas por Gisele Regina Stasiak e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. **g)** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro. **h)** Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome e sim um código.

Eu, _____ li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei com a minha participação. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) professor (a)

Local e data - _____, ____/____/____

Gisele Regina Stasiak – Pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO H

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação dos filhos (pais)

Eu, Gisele Regina Stasiak, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando seu (a) filho (a) para participar de um estudo intitulado “IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA *INCREDIBLE YEARS® TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT (IY-TCM)* NO CONTEXTO BRASILEIRO”. Este é um estudo sobre como os professores lidam com os comportamentos dos alunos em sala de aula. A realização desse estudo se justifica porque ele poderá contribuir com informações importantes sobre como ajudar os professores a lidarem com comportamentos difíceis dos alunos em sala de aula e promoverem um relacionamento interpessoal mais positivo com alunos da Educação Infantil. **a)** Caso você concorde, ao participar dessa pesquisa, seu (a) filho (a) terá suas emoções e seus comportamentos sociais avaliados pela professora por meio de um questionário. A professora responderá um questionário para cada um de seus alunos participantes da pesquisa em dois momentos do ano de 2016: em abril e em julho. **b)** Se você sentir algum desconforto ou constrangimento durante o desenvolvimento da pesquisa poderá interromper a participação do seu filho no estudo. **c)** Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre como os professores podem agir com os alunos que apresentam comportamentos difíceis e promover relacionamento mais positivo em sala de aula. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para a compreensão de que estratégias podem ser utilizadas para ter comportamentos dos alunos mais positivos. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo com o avanço científico. **d)** A pesquisadora Gisele Regina Stasiak, doutoranda, e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo poderão ser contatados: em qualquer horário pelos endereços eletrônicos giselestasiak@yahoo.com.br (Gisele) ou lidiaw@uol.com.br (Lídia); pelo telefone (41)9964-5095 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. **e)** A participação do seu (a) filho (a) neste estudo é voluntária e se não desejar mais que ele (a) faça parte da mesma poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. **f)** As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas por Gisele Regina Stasiak e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. **g)** As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro. **h)** Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nenhum nome pessoal e sim um código.

Eu, _____ li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei com a participação do (a) meu (a) filho (a). A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação dele (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente em autorizar a participação do (a) meu (a) filho (a) na pesquisa.

Assinatura do (a) responsável

Local e data - _____, ____/____/____

Gisele Regina Stasiak – Pesquisadora